

TESI di DOTTORATO in SCIENZE SOCIALI
CURRICULUM di SOCIOLOGIA¹
XXXI CICLO
A.A. 2017/2018

Titolo:

**Il bisogno sociale di orientamento permanente come risposta
al fenomeno dei NEET.**

**Una teoria emergente per un
“modello di orientamento permanente ed inclusivo”**

¹ Nell'ambito delle seguenti discipline: M-PSI/06, SPS/07, M-PED/01 e M-PSI/05.

Dottorando: dott. Marco Schiavetta

Tutor: Chiarissimo prof. Guido Amoretto
Università degli Studi di Genova

Co-tutor: Chiarissimo prof. Jonas Masdonati
Università degli Studi di Losanna (CH)

INDICE

Indice	pag.	3
Introduzione	pag.	7

PRIMA PARTE: IL CAMPO DELL'INDAGINE

Capitolo 1

1. L'orientamento permanente come bisogno sociale	pag.	11
1.1. Descrizione fenomenologia (Cambiamenti sociali Vs. bisogno d'orientamento)	pag.	14
1.1.1. La quantificazione del fenomeno (alcune cifre)	pag.	17
1.1.2. I cambiamenti demografici	pag.	19
1.1.3. Le trasformazioni del lavoro	pag.	21
1.2. Cornice teorica di riferimento (le analisi sulla domanda d'orientamento)	pag.	24
1.2.1. Rappresentazione della società italiana	pag.	26
1.2.2. La "smobilitazione sociale" in Italia	pag.	28
1.2.3. L'immigrazione e il "particolarismo sociale"	pag.	30
1.2.4. La prospettiva biografica degli italiani e il crescente individualismo	pag.	32
1.2.5. La difficoltà della società ad innovare e ad innovarsi	pag.	35
1.3. Una proposta di lettura della domanda di orientamento permanente	pag.	36
1.3.1. Cosa significa oggi occuparsi di orientamento permanente	pag.	39
1.3.2. Orientamento permanente: un concetto globale ed onnicomprensivo	pag.	43
1.3.3. La complessità crescente della domanda di orientamento permanente	pag.	47
1.3.4. La presa di decisione e la responsabilità di fronte alle scelte future	pag.	51
1.3.5. <i>Lifelong guidance</i> come risposta alla "complessificazione" della società	pag.	54

Capitolo 2

2. Le risposte al bisogno sociale di orientamento	pag.	57
2.1. Normative di riferimento a livello europeo e italiano	pag.	61
2.1.1. Direttive ed indicazioni a livello europeo	pag.	62
2.1.1.1. Un impegno più concreto a partire dal 2004	pag.	64
2.1.2. Principali riferimenti normativi italiani	pag.	67
2.1.2.1. L'introduzione dell'obbligo di fare orientamento a scuola	pag.	70
2.1.2.2. D. Lgs. n. 139 del 2007 e "Libri" sul futuro del modello sociale	pag.	72
2.1.2.3. Linee guida per l'orientamento	pag.	76
2.1.2.4. La legge 107/2015	pag.	81
2.1.2.5. La formazione professionale	pag.	84
2.2. Le principali politiche attivate	pag.	88
2.2.1. Principali interventi introdotti dal D.Lgs. n. 150 del 2015	pag.	90

INDICE

2.2.1.1. Come cambiano le “politiche attive” con D. Lgs. n. 150/2015	pag.	92
2.2.2. Il decreto legislativo n. 151 del 14 settembre 2015	pag.	94

SECONDA PARTE: LA RICERCA

Capitolo 3

3. Una politica di orientamento permanente	pag.	98
3.1. Giovani e orientamento permanente	pag.	99
3.1.1. L’attuazione della Garanzia Giovani	pag.	100
3.2. Un approfondimento sui NEET	pag.	102
3.2.1. Unificati nelle loro differenze	pag.	104
3.2.2. Risultati prodotti al 20 luglio 2017 in Italia da GG	pag.	106
3.3. La distribuzione dei NEET in Europa	pag.	115
3.3.1. L’inclusione sociale dei giovani in Europa	pag.	117
3.4. Definizione dell’oggetto della ricerca: identikit NEET	pag.	120
3.4.1. L’emergenza delle generazioni NEET	pag.	120

Capitolo 4

4. Pianificazione e organizzazione della ricerca	pag.	124
4.1. Scelta dell’area d’indagine, partendo dal caso di studio: <i>Youth Guarantee</i>	pag.	125
4.1.1. Una generazione nella generazione	pag.	127
4.2. Le domande di partenza del progetto di ricerca sui NEET	pag.	129
4.3. La metodologia della ricerca	pag.	130
4.3.1. La codifica teoria fondata sui dati (<i>Grounded Theory</i>)	pag.	133
4.4. Gli strumenti della ricerca	pag.	136
4.4.1. Intervista semi-strutturata	pag.	137
4.4.1.1. Struttura dell’intervista semi-strutturata	pag.	139
4.4.2. Focus group	pag.	145
4.4.2.1. Struttura dei <i>focus group</i>	pag.	147
4.4.3. Documenti	pag.	149
4.4.3.1. Scelta dei documenti	pag.	150
4.4.3.2. Lo studio dei documenti	pag.	151
4.5. La ricerca azione	pag.	153

Capitolo 5

5. Lo sviluppo della ricerca sul campo	pag.	154
--	------	-----

INDICE

5.1. Calendarizzazione degli incontri	pag.	154
5.1.1. Destinatari Neet	pag.	155
5.1.2. Attuatori degli interventi	pag.	157
5.1.3. Decisori degli interventi	pag.	158
5.2. Progettazione delle attività svolte	pag.	159
5.2.1. I destinatari Neet	pag.	159
5.2.1.1. La costruzione delle interviste semi-strutturate	pag.	160
5.2.1.1.1. Gestione della vita quotidiana	pag.	161
5.2.1.1.2. Le esperienze nel mercato del lavoro	pag.	162
5.2.1.1.3. Percorso di studi	pag.	168
5.2.1.1.4. Principali scelte di vita	pag.	173
5.2.1.1.5. Prospettive per il futuro: strategie e aspettative/sogni	pag.	175
5.2.1.1.6. Pensano di voi	pag.	175
5.2.2. Gli attuatori degli interventi	pag.	176
5.2.2.1. La conduzione dei <i>focus group</i>	pag.	177
5.2.2.1.1. Primo <i>focus group</i>	pag.	179
5.2.2.1.2. Secondo <i>focus group</i>	pag.	180
5.2.2.1.3. Terzo <i>focus group</i>	pag.	182
5.2.3. I decisori degli interventi	pag.	184
5.2.3.1. Il lavoro con i documenti	pag.	184
5.2.3.2. Documenti e dati	pag.	186

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

Capitolo 6

6. La raccolta e la prima lettura dei dati <i>grounded</i>	pag.	188
6.1. I dati ricavati dalle interviste con i partecipanti NEET	pag.	190
6.1.1. La codifica aperta sui dati <i>grounded</i> delle interviste dei NEET	pag.	192
6.1.2. La codifica focalizzata di primo livello sui NEET	pag.	197
6.1.3. La codifica focalizzata di secondo livello sui NEET	pag.	199
6.1.4. La prima codifica teorica	pag.	203
6.2. I dati ricavati dai <i>focus group</i> con gli attuatori degli interventi	pag.	205
6.2.1. L'uso dei dati ricavati nei <i>focus group</i>	pag.	206
6.2.1.1. L'analisi dei dati del primo <i>focus group</i>	pag.	207
6.2.1.2. L'analisi dei dati del secondo <i>focus group</i>	pag.	213
6.2.1.3. L'analisi dei dati del terzo <i>focus group</i>	pag.	217
6.2.1.4. La prima codifica teorica	pag.	221
6.3. Definizione del passaggio alla codifica torica	pag.	222
6.3.1. <i>Core category</i>	pag.	224
6.4. I dati ricavati dall'analisi dei documenti prodotti dai decisori degli interventi	pag.	228

INDICE

6.4.1. L'uso dei dati ricavati dall'analisi dei documenti	pag.	230
---	------	-----

Capitolo 7

7. La lettura dei risultati della ricerca	pag.	233
7.1. Descrizione dei risultati dell'analisi qualitativa	pag.	235
7.1.1. Domande "iniziali" di ricerca e <i>Core Category</i>	pag.	238
7.1.1.1. <i>Step</i> di definizione della codifica teorica	pag.	239
7.1.1.2. Conclusioni della codifica teorica	pag.	243
7.1.2. La Teoria sostantiva emergente	pag.	245
7.1.2.1. Un modello di orientamento permanente	pag.	246
7.2. "Orientamento permanente ed inclusivo"	pag.	248
7.2.1. La dimensione formativa	pag.	250
7.2.2. L'azione informativa	pag.	253
7.2.3. L'aspetto di consulenza	pag.	254
7.3. Una proposta di modello	pag.	257
7.3.1. La relazione nel modello proposto	pag.	258
7.3.2. Le linee d'azione	pag.	260
7.4. Possibili sviluppi	pag.	264
7.4.1. Le competenze per auto-orientarsi	pag.	266
7.4.2. Prospettive della ricerca	pag.	268
7.5. Relazioni "faticose"	pag.	270
7.5.1. Riconoscimento degli apprendimenti e certificazione delle competenze	pag.	271
7.5.2. Orientamento ed apprendimento permanente Vs percorsi di carriera	pag.	274

Capitolo 8

8. Le mie conclusioni	pag.	277
8.1. Scenari	pag.	279
8.2. Al centro l'individuo	pag.	281
8.3. Essere capaci di scegliere	pag.	283
8.4. Dove puntare il cannocchiale: sostenibilità e lavoro decente	pag.	286

Bibliografia generale

Bibliografia	pag.	290
Documenti	pag.	301
Sitografia	pag.	303

Ringraziamenti	pag.	306
----------------	------	-----

«Le scienze dure sono separate dalle scienze umane per l'analisi di uno stesso elemento costitutivo dell'umano. [...], la relazione fra l'individuo e la società è molto spesso disgiunta nelle scienze umane. La tendenza dominante, in sociologia, è di considerare gli individui come strettamente determinanti, quasi fossero marionette dipendenti dai processi sociali, dalla loro condizione sociale, dalla loro classe, dal loro habitus ecc. Nella sociologia l'individuo tende a dissolversi. D'altra parte, nella psicologia la società si dissolve, con l'eccezione della psicologia sociale, sorta di disciplina meticciosa che riunisce per quanto possibile questi due domini separati. Questo avvicinamento, come alcuni altri, è dovuto a eventi significativi del secolo scorso, che hanno portato a ripensare le frontiere fra psicologia e sociologia»¹

La mia ricerca ha preso forma dopo la lettura del “Rapporto Italia 2015” dell'Eurispes (2015); dove si leggeva che le cifre dell'abbandono scolastico nel nostro Paese sono “ancora” in crescita: la media nazionale è del 17%, contro quella europea dell'11,9%². In Italia gli alunni che lasciano la scuola prima dei 16 anni sono sempre più numerosi, se da un lato il numero di giovani che lascia prematuramente i banchi di scuola allontana l'obiettivo indicato da Bruxelles³, dall'altro lato la vera questione è cosa vanno a fare? In Italia circa 500 mila persone, abbandonano la scuola prima del diploma di scuola superiore, inoltre, nel nostro Paese arrivano al titolo massimo di studio

¹ E. Morin, Sette lezioni sul pensiero globale, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2016, P. 6.

² Solo in Spagna, Portogallo, Malta e Romania la quantità di giovani che lascia prima i banchi di scuola è maggiore della nostra.

³ Il 10% entro il 2020 per i Paesi EU (in Italia è stato ridelineato al 15%). E in Liguria, una delle regioni più colpite, i dati del ministero dell'Istruzione mostrano che il fenomeno non ha tregua: +2,1% di dispersione tra il 2011 e il 2012. Un'indagine svolta nelle scuole periferiche della Valbisagno, a Genova, mostra che i segnali della dispersione compaiono fin dalle elementari, dove si manifestano sotto forma di indolenza, discontinuità nella frequenza, continuo arrivare in ritardo. I dati delle province liguri (Tuttoscuola) calcolati nell'arco di un lustro, sono in due casi, Genova e Imperia, ben al di sopra della già alta media nazionale, la prima con il 29,6% e la seconda con il 31,9%. http://www.ilsecoloxix.it/p/genova/2015/02/05/ARlkGPQD-scuola_prima_diploma.shtml.

INTRODUZIONE

appena il 22,4% dei cittadini della fascia di età tra i 30 e i 34 anni, contro una media dell'Unione del 36,5% (l'obiettivo fissato dalla strategia "Europa 2020" è il 40%)⁴.

«Il tema dell'orientamento si colloca in parecchi tormentati crocevia della nostra epoca, nel tentativo di regolare per quanto possibile un traffico piuttosto caotico, o se si preferisce, di fornire strumenti utili ai diversi veicoli in cerca di una destinazione e di una direzione. Primo crocevia, individuo e società. Nella società contemporanea si sono da tempo offuscate le percezioni delle determinanti sociali della vita delle persone»⁵. Questo è il *framing* (Goffman, 1959), la cornice del problema che questa ricerca si propone di studiare, perché questi numeri rappresentano, purtroppo, una costante da diversi anni: già nel 2012/13 gli iscritti ad un corso universitario erano 1.709.407, il 2,4% in meno rispetto all'anno precedente. I dati summenzionati rappresentano la fotografia scattata dal "Rapporto Italia 2015" dell'Eurispes al nostro sistema di istruzione: i numeri sono lapidari, e l'Italia investe sempre meno nella scuola, ma anche nell'insegnamento accademico. Il nostro Paese si contraddistingue perché è l'unico dell'Ocse che, dal 1995, non ha aumentato la spesa per studente, contro un aumento medio del 62% degli altri Stati. All'Università si registra una perenne situazione di *stand by*, con sempre meno iscritti e troppi studenti fuori corso.

La mancanza di risorse economiche è sicuramente un aspetto di peso, però in una visione propositiva e costruttiva possiamo iniziare a riflettere su cosa sia ancora migliorabile partendo dalle reali possibilità oggi presenti nel sistema istruzione. Col D.L. 104 del 21/02/2014 il ministero ha emanato le "Linee guida per l'orientamento permanente", sottolineando che: nelle politiche europee e nazionali per la realizzazione degli obiettivi e delle strategie di "Lisbona 2010" e di "Europa 2020", l'orientamento lungo tutto il corso della vita è riconosciuto come diritto permanente di ogni persona, che si esercita in forme e modalità diverse e specifiche a seconda dei bisogni, dei contesti e delle situazioni.

L'orientamento assume una caratura che va oltre al ruolo di strumento per gestire la transazione tra scuola, formazione e lavoro, diventa un valore permanente nella vita di ogni persona, garantendone lo sviluppo ed il sostegno nei processi di scelta e di decisione (*decision making*) con l'obiettivo di promuovere: l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale (ogni istituto scolastico, a partire dalla scuola primaria, dovrà dotarsi di "figure di sistema" con il compito di organizzare e coordinare le attività di orientamento). In questa direzione vanno anche gli articoli 8 e 8-bis (della legge n. 128 del 8/11/2013), che sollecitano il rafforzamento e l'implementazione delle attività di orientamento nelle scuole secondarie di primo e secondo grado,

⁴ Il problema non è poi limitato alla fascia di età 30–34 anni; ma va esteso a tutti gli italiani adulti: se si considerano tutti i cittadini che rientrano tra i 25 e i 64 anni, solo il 15% ha un livello di istruzione universitario.

⁵ M. Palumbo, *Prefazione*, in M. Schiavetta, *Transumanze generazionali. Complessità e complessificazioni sociali*, Aracne, Roma, 2018, p. 10.

INTRODUZIONE

con la finalità di sostenere gli studenti nell'elaborazione di progetti formativi in linea con le proprie capacità ed aspettative, coinvolgendo in questo il tessuto socio-economico del territorio; viene allargata e rafforzata l'azione di alternanza Scuola-Lavoro per gli studenti degli ultimi due anni di tutti gli indirizzi delle scuole secondarie di secondo grado e sono attivati tirocini obbligatori nelle Università.

La necessità di promuovere ogni intervento necessario, ad attuare un'azione di inversione nella crescita del fenomeno della dispersione scolastica e nella difficoltà d'inserimento lavorativo, comporta da un lato un impegno per il miglioramento del sistema d'istruzione-formazione e dall'altro lato un esame di riflessione e ridefinizione sui servizi di orientamento (in ogni territorio) per garantire, in una logica di sussidiarietà, il successo personale e professionale di ogni individuo. Le "Linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente" ed il Piano "Garanzia per i Giovani", mettono al centro il sistema scolastico nella sua interezza, che viene riconosciuto essere il luogo insostituibile nel quale ogni giovane deve poter acquisire e potenziare le competenze base e trasversali per l'orientamento, necessarie a sviluppare la propria identità, autonomia, decisione e progettualità.

L'orientamento, in una prospettiva di auto-orientamento (Guichard, Huteau, 2003) deve aiutare le persone a sviluppare la propria identità, a prendere decisioni sulla propria vita personale e professionale, a facilitare l'incontro tra la domanda e l'offerta di formazione e, successivamente, tra domanda e offerta di lavoro. Organizzare l'orientamento come un sistema di attività che permetta ai cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita di identificare le proprie capacità, competenze e interessi. Aiutandoli a prendere decisioni consapevoli in materia di istruzione, formazione, e occupazione; guidandoli nella gestione dei propri percorsi di vita, nelle situazioni di apprendimento, di lavoro e in qualunque altro ambito dove queste capacità e competenze possano essere acquisite e/o sviluppate⁶.

La concezione dell'orientamento come processo continuo implica il superamento di azioni occasionali, legate ad urgenze del momento e si lega sempre più ad un percorso personale di formazione permanente che si fonda sull'acquisizione, da parte del soggetto, delle competenze riflessive, decisionali, di autodiagnosi, di autocontrollo (ovvero strategiche in un'ottica auto-regolativa (Pombeni, 2007)). Nell'ambito di un percorso di sviluppo di capacità auto-orientative, assumono un valore molto significativo competenze di livello "meta", che sono alla base del controllo consapevole ed autonomo dell'azione, dei processi cognitivi, metacognitivi, affettivo-motivazionali, volitivi, emotivi e relazionali, attivati nella molteplicità delle situazioni

⁶ Cfr. Risoluzione del Consiglio d'Europa del 21/11/2008: "Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente".

INTRODUZIONE

nelle quali si è coinvolti. In primo luogo, perché i processi decisionali sono in parte influenzati dalle esperienze di apprendimento, come sostenuto nell'ambito della *Social-Cognitive Career Theory* (Lent, Brown, Hackett, 1996).

Le stesse inclinazioni personali di un soggetto possono trasformarsi in interessi che conducono a specifiche scelte, solo se sono presenti adeguati livelli di percezione del proprio senso di autoefficacia ed elevate aspettative di successo personale, frutto anch'esse di esperienze di apprendimento pregresse. In secondo luogo, perché l'obiettivo prioritario degli interventi orientativi dovrebbe essere quello di rendere il soggetto in grado di attuare effettivamente le azioni razionali rispetto al raggiungimento di determinati obiettivi professionali, formativi, esistenziali. È importante che il soggetto sviluppi la capacità di progettare autonomamente il proprio percorso di vita e di scegliere strategie d'azione strumentali alla sua realizzazione. L'orientamento viene ad assumere, in questo senso, un'accezione educativa che si integra sin dai primi anni di scolarità nella didattica curricolare (Domenici, Margottini, 2007), e che mira a promuovere nel soggetto lo sviluppo di un *set* di atteggiamenti e risorse afferenti a varie dimensioni del sé, tali da sostenere lo sviluppo di competenze che lo rendano in grado di affrontare le situazioni di cambiamento in modo attivo.

Per quanto riguarda la legislazione nazionale italiana, già nella direttiva del 6 agosto 1997, n. 487, si dà molta importanza all'orientamento, così come emerge nella dimensione culturale ed economica europea, come elemento fondamentale nel processo di formazione della persona durante tutto l'arco della vita. Le finalità sono espresse nell'art. 1: L'orientamento – quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado – costituisce parte integrante dei *curricula* di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia. Esso si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e di partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile.

È nell'affrontare queste tematiche che mi sono trovato a ragionare su come tutto questo è oggi concretamente affrontato, a partire dalla scuola ma allargando lo sguardo all'intera comunità sociale. Quali sono le “buone pratiche” che possono essere diffuse? Quali sono gli strumenti metodologici e operativi che possono essere resi più efficaci e corrispondenti al bisogno di continuità delle azioni di orientamento, inteso come un valore permanente nella vita di ogni persona? Come co-costruire la scelta efficace attraverso l'auto-orientamento-continuo?

1. L'orientamento permanente come bisogno sociale

La produttività che si può realizzare nel mercato del lavoro è condizionata, come ben spiegato dalla teoria del capitale umano (Becker, 1964), sia dalle capacità innate e da quelle acquisite attraverso l'istruzione, sia dalla formazione maturata sul posto di lavoro. Questo perché con il passare del tempo, alcune conoscenze tendono a diventare obsolete, mentre altre vengono perse a causa del mancato utilizzo. Non essere occupati determina quindi una perdita di capitale umano che può produrre effetti gravi sia sugli individui che sulla società nel suo complesso.

La Commissione europea già nel 2012¹ stimava per i Paesi Ue un costo di circa 153 miliardi di euro (1,2 per cento del PIL) derivante dai NEET (*Not in Education, Employment or Training*), giovani tra i 15 e i 25 anni che non lavorano e non sono coinvolti in processi formativi². Questa stima include i costi relativi ai sussidi di disoccupazione, ai redditi non percepiti, ai contributi non versati e alle tasse non riscosse. Inoltre, questa stima sarebbe molto più alta se si considerassero anche gli effetti sulla salute fisica e mentale, sul tasso di criminalità e sulla coesione sociale.

Non bisogna neanche dimenticare che i giovani più colpiti sono quelli con bassi livelli di istruzione e basse competenze, che provengono, per la maggior parte da famiglie più disagiate. Per queste ragioni, la disoccupazione giovanile può frenare la mobilità intergenerazionale e fare in modo che il disagio sociale si tramandi da una generazione all'altra (De Paola, 2016).

Oggi, dal picco della crisi nel 2013, l'edizione 2017 dell'indagine annuale sull'occupazione e sugli sviluppi sociali in Europa (ESDE) conferma che il numero dei giovani disoccupati è diminuito di 1,8 milioni di unità e quello dei giovani che non studiano, non frequentano corsi di formazione e non lavorano (NEET) di 1 milione di unità. Con la proroga della garanzia per i

¹ *European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, NEETs Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012.*

² Il range d'età dei *Neet* viene spesso alzato fino ai 29 anni, soprattutto in Italia.

giovani, l'integrazione finanziaria offerta dall'iniziativa a favore dell'occupazione giovanile e dall'iniziativa che prevede di continuare a investire nei giovani d'Europa, presentata di recente, la Commissione intende massimizzare le possibilità dei giovani sul mercato del lavoro³.

Anche alla luce di queste, nuove o riviste, politiche si conferma che l'educazione (ben sostenuta dal sistema dell'istruzione e della formazione), lo sviluppo di riflessività nelle pratiche professionali e la capacità di apprendere *lifelong*, *lifewide* e *lifedeeep*⁴ (Banks *et al.* 2007) costituiscono condizioni irrinunciabili per l'esercizio effettivo del diritto di cittadinanza attiva dei giovani (e non solo). Queste variabili, che sono diversamente presenti come risorse negli individui, ora più che nel passato rappresentano le garanzie per tutelarsi dai molteplici rischi di emarginazione o esclusione dal mondo del lavoro. In questa direzione convergano anche le "Linee guida per l'orientamento permanente" (MIUR, 2014), in cui l'orientamento lungo tutto il corso della vita è riconosciuto come diritto di ogni persona e si esercita in forme e modalità diverse e specifiche a seconda dei bisogni, dei contesti e delle situazioni (Lisbona 2010, Europa 2020).

Questioni di grande attualità che si presentano oggi in tutta la loro drammatica evidenza a partire dalle generazioni dei più giovani in cerca di prima occupazione⁵, ma che coinvolgono anche i cinquantenni fuoriusciti a causa della crisi economica dal mondo del lavoro. A tutti questi soggetti, oggi, si richiede di rispondere in modo "flessibile" alle esigenze di uno sviluppo dominato da scenari sempre più complessi, da trasformazioni continue che impongono di porre costantemente in discussione abitudini consolidate, di riorganizzare la propria esistenza, di ripensare se stessi e la propria identità (Alberici, 2002).

Il tasso medio di disoccupazione giovanile comunitario è poco sotto al 20 per cento⁶, con alcuni Paesi, fra cui l'Italia, che si assestano tra il 37,8 ed il 47,3 per cento⁷. Uno dei principali motivi della difficoltà dei giovani nel trovare lavoro consiste nella loro scarsa esperienza lavorativa, che provoca frequenti e talvolta prolungati periodi di disoccupazione. I modesti risultati raggiunti

³ Cfr. Commissione europea - Comunicato stampa Occupazione e sviluppi sociali in Europa: dall'indagine 2017 emergono tendenze positive ma un pesante onere per i giovani. <http://europa.eu/rapid/press-release>.

⁴ La dimensione del *Lifedeeep Learning* è una terza dimensione su cui solo di recente si è incominciato a dibattere. Riguarda credenze, valori e orientamenti per la vita (Dewey, 1899).

⁵ Come evidenziato da Mario Draghi, in una recente intervista al «*Guardian*», i tassi di disoccupazione giovanile così elevati sono una tragedia perché i giovani, restando esclusi dal mercato del lavoro, non riescono a sviluppare le proprie capacità.

⁶ Il tasso nella Ue a 28 si ferma al 17,3%, quello dell'Eurozona è al 19,4%. Fonte Istat 2017.

⁷ Cfr. Rapporto "Occupazione e sviluppi sociali in Europa" (ESDE) della Commissione europea, luglio 2017. Per quanto riguarda disoccupazione giovanile l'Italia è al terzo posto: il 37,8 dei giovani che cercano attivamente lavoro, esclusi quindi quelli che stanno studiando, non riescono a trovarlo. Il tasso di disoccupazione giovanile è più alto solo in Grecia e Spagna, dove è al 47,3 e al 44,4 per cento.

finora dalla “Garanzia per i giovani”⁸ (d’ora in poi Garanzia Giovani) rivelano un problema di attuazione del programma e di copertura economica, ma anche supponendo di risolvere le due questioni, resta un dubbio: su quali servizi investire i fondi per le politiche del lavoro affinché siano più efficaci. Gli effetti della formazione sono diversi da un Paese all’altro e non consentono precise ed univoche “raccomandazioni” ai governanti.

In Germania⁹, il modello d’istruzione duale, caratterizzato da un sistema consolidato di apprendistato scolastico e di formazione professionale, permette ai giovani un più rapido ingresso nel mercato del lavoro¹⁰. L’organizzazione delle politiche attive, la *governance*, richiede uno sforzo amministrativo enorme, che consiste nel guidare uno per uno i lavoratori disoccupati o in cerca di prima occupazione, nella ricerca di un’occupazione o di una formazione e nel monitorare la domanda di lavoro delle imprese, per facilitare l’incontro con l’offerta e per organizzare le formazioni.

Gli effetti di una serie di politiche attive del lavoro (ad esempio programmi di accompagnamento e di formazione), spesso in Italia non hanno prodotto gli effetti sperati. Infatti, né il *Jobs act* né il programma Garanzia Giovani sono stati sufficienti a salvare i giovani italiani dalla disoccupazione. Le imprese hanno preferito assumere, spesso, lavoratori già qualificati, quindi, sembrerebbe necessario accompagnare le strategie di rimedio con politiche preventive di più lungo periodo. Si tratta di dare a tutti “il passaporto per la vita”, ovvero, le competenze necessarie per un pieno inserimento economico e sociale (Giubileo, Pastore, 2016)¹¹.

La letteratura economica mette in evidenza come, nelle politiche sociali volte all’inclusione, gli investimenti in età pre-scolare sono più efficaci; il premio Nobel per l’economia James Heckman ne stima un rendimento del 7–10 per cento annuo, generato da migliori risultati a scuola, sul mercato del lavoro e a minori costi sociali. Famoso è ad esempio il *Perry Pre-School Program*, realizzato in Michigan, che ha coinvolto bambini di 3–4 anni con un basso quoziente intellettivo e provenienti da famiglie a basso reddito. Le attività previste dal programma mirate allo sviluppo delle capacità cognitive e sociali hanno avuto effetti positivi sul rendimento scolastico, sul tasso di

⁸ Costata almeno 1,5 miliardi di euro, conta 1.135.823 adesioni (897.281 al netto delle cancellazioni); nonostante gli esoneri contributivi e la riforma del contratto a tutele crescenti, i contratti a tempo indeterminato sono appena 10.661. Neanche l’1 per cento sul totale e se ci mettiamo anche tutti gli altri contratti atipici al massimo si arriva al 10 per cento. È vero che i dati probabilmente non tengono conto dei tirocini gestiti dalle regioni; questo tema apre una “voragine” (che molte regioni preferirebbero non aprire) che richiederà un approfondimento qualitativo dell’offerta realizzata, sperando di vedere almeno un’analisi longitudinale per sapere che fine hanno fatto questi tirocinanti in termini di percorso lavorativo.

⁹ Presente anche in Austria e in Danimarca tra i Paesi dell’Unione; come anche in Svizzera.

¹⁰ *Youth unemployment and active labor market policies in Europe*.

¹¹ <http://www.lavoce.info/archives/39733/politiche-efficaci-per-i-giovani-in-cerca-di-lavoro/>

occupazione a 19 anni e sui redditi¹².

Un programma di questo tipo poteva essere inserito in Italia nell'ambito del "Sostegno per l'inclusione attiva" (SIA)¹³ esteso, dopo una sperimentazione avviata nel 2013, all'intero territorio nazionale. Il programma prevede, oltre a un sostegno economico, un progetto personalizzato d'intervento che riguarda tutti i componenti della famiglia, con particolare attenzione ai bambini. A differenza però di quello che è stato fatto negli Stati Uniti e in altri Paesi europei, non esiste un protocollo di attività precise. Le linee guida recitano: «I servizi sociali, per parte loro, si impegnano a favorire con servizi di accompagnamento il processo di inclusione e di attivazione sociale di tutti i membri del nucleo, promuovendo, fra l'altro [...] il collegamento con il sistema scolastico [...]»¹⁴.

Non definendo interventi precisi e non stabilendo un piano rigoroso di valutazione, il governo italiano ha perso l'opportunità di intraprendere azioni mirate e di realizzare una seria analisi costi-benefici sui risultati che saranno raggiunti. Gli Autori sopra citati, sottolineano anche che una buona parte del successo di questi strumenti sia in realtà dovuta alla combinazione con generosi sgravi contributivi, piuttosto che alla sola formazione in sé. Per queste ragioni, l'orientamento permanente (*lifelong guidance*) assume una caratura che va oltre al ruolo di strumento per gestire la transizione tra scuola, formazione e lavoro. Diventando un valore permanente nella vita di ogni persona, favorendone lo sviluppo ed il sostegno nei processi di decisione e di scelta con l'obiettivo di promuovere: l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale. Livellando, di conseguenza, le disuguaglianze sociali ed incentivando il merito della persona.

1.1. Descrizione fenomenologia (Cambiamenti sociali Vs. bisogno d'orientamento)

Il termine "meritocrazia" viene frequentemente usato per indicare la condizione per giungere alle soluzioni che le politiche sociali dovrebbero offrire. È un neologismo coniato nel 1950 dal sociologo inglese, Michael Young, divenuto famoso nel 1958 in un racconto satirico dal titolo *L'avvento della meritocrazia*. In cui si immaginava che nella società inglese del 2033 si sarebbero incarnati pienamente gli ideali del merito, definibile attraverso un'equazione (merito =

¹² Cfr. M. Anderson, *Multiple inference and gender differences in the effects of early intervention: A reevaluation of the Abecedarian, Perry preschool and early training projects*, in «Journal of the American statistical association», 103(484), 2008, pp. 1481–1495.

¹³ Il Sostegno per l'Inclusione Attiva (SIA) è una misura di contrasto alla povertà che prevede l'erogazione di un sussidio economico alle famiglie in condizioni economiche disagiate nelle quali almeno un componente sia minorenne oppure sia presente un figlio disabile o una donna in stato di gravidanza accertata. Dal 2 settembre 2016 (45 giorni dopo l'entrata in vigore del Decreto interministeriale del 26 maggio 2016) il cittadino può presentare la richiesta per il SIA.

¹⁴ SIA, Decreto interministeriale del 26 maggio 2016, p. 13.

quoziente intellettuale + impegno).

Insomma, ognuno sarebbe stato collocato nel posto giusto, da un punto di vista sociale e lavorativo, sulla base della sua innata intelligenza e dai risultati ottenuti attraverso il suo impegno. Nel momento stesso, però, in cui quell'ideale si fosse realizzato, sarebbe scoppiata la rivolta contro quel sistema. Nella sua finzione narrativa, Young, mostrava così le contraddizioni di un ordine fondato su un meccanismo apparentemente egualitario che, tuttavia, poteva alimentare altre disuguaglianze e divisioni sociali.

Per Carlo Barone (2012) è proprio l'ambiguità della dimensione "morale" che, insita nella riflessione sulla meritocrazia, deve essere spazzata via prima di potere affrontare un dibattito serio. La meritocrazia non si pone infatti come obiettivo l'eliminazione delle disparità sociali determinate dall'economia di mercato, bensì, di renderle moralmente giustificate e accettabili. La disuguaglianza sarebbe un effetto necessario dello sviluppo e del benessere, compensabile dalle opportunità individuali che ne possono derivare, ovvero, efficienza di mercato e giustizia sociale possono convivere.

L'analisi che Barone svolge pone lo sguardo sui destini occupazionali dei giovani e sul futuro dell'istruzione, due nodi naturalmente essenziali per lo sviluppo e per immaginare quale forma di giustizia sociale si intende affermare. Due sono i vincoli principali, che si intrecciano assai poco virtuosamente: il peso dell'ereditarietà sociale, diminuito ma non a sufficienza negli ultimi quarant'anni, e un'espansione scolastica non governata, ossia una scuola di massa che, non indirizzando e non formando al lavoro, ha in realtà contribuito ad alimentare le differenze e le distanze sociali¹⁵.

Parlare di meritocrazia diventa un inganno evidente perché, in una condizione di sostanziale immobilismo sociale nel quale le opportunità non sono accessibili a tutti e alle stesse condizioni, gli effetti di una distribuzione delle risorse a partire da un principio del genere significa incrementare le disuguaglianze sociali. Barone "punta il dito", sull'istruzione secondaria, sulla necessità di sviluppare e governare i percorsi di professionalizzazione, sulla valorizzazione della cultura del lavoro manuale, sulla centralità del diritto allo studio. Rigorose sono anche le sue osservazioni sul sistema universitario e nuovamente sul diritto allo studio, rispetto al quale l'incertezza costituisce il limite fondamentale.

Rendersi conto che le diverse risorse di cui dispongono le persone non sono distribuite a caso, che le capacitazioni che dobbiamo produrre dipendono sia dalle risorse di cui dispongono le persone, sia dai mediatori istituzionali come la scuola o la formazione che permettono di

¹⁵ Cfr. C. Barone, *Le trappole della meritocrazia*, il Mulino, Bologna, 2012.

trasformarle in modo efficace (Sen, 2000). Significa chiedersi come si possa ad un tempo riconoscere le disuguaglianze sociali e le loro influenze sui destini individuali – le ingiurie nascoste delle origini sociali di cui parlavano Cobb e Sennet (1972) – e organizzare le istituzioni *meso*, come la scuola, per abilitare le persone a ridurle e contrastarle, invece che a riprodurle in modo rassegnato e rancoroso.

Due questioni essenziali emergono dalle analisi proposte da Barone (2012). La prima è la cultura delle pari opportunità, senza la quale non è pensabile, se non al prezzo di una crescente disuguaglianza sociale, alcuna politica fondata sul merito. La seconda è la relazione tra individuo e collettività nella costruzione di relazioni sociali ed economiche che non si connotino come alternativa, tra atomizzazione degli interessi e centralità delle masse, ma come progettazione di una società capace di investire tanto sull'uguaglianza quanto sulla differenza, in grado di stimolare partecipazione e collaborazione¹⁶.

Regole e procedure ne sono una condizione rilevante, ma senza una cultura e un orizzonte etico che le sostenga si traducono in pericoloso formalismo. Ritorna qui l'esigenza di politiche capaci di una visione a medio e lungo termine, in grado di sostenere, *in primis*, un sistema d'orientamento come processo educativo, che implica il superamento di azioni occasionali, ma si lega ad un percorso personale di formazione permanente, fondato sull'acquisizione di competenze riflessive, decisionali, di autodiagnosi e di autocontrollo (acquisite anche in contesti di apprendimento informali o non convenzionali – Cedefop: *European guidelines for validating non-formal and informal learning*, 2015)¹⁷.

Bisogna entrare nel merito del talento delle persone, analizzandone componenti costitutive, interventi e possibilità di valorizzazione, effetti sociali, personali e professionali, nonché – elemento di fondamentale importanza – la sua misurazione e retribuzione, ovvero, il riconoscimento del merito, tema molto dibattuto negli ultimi anni a tutti i livelli (istituzionali e sociali). Si tratta però di un dibattito che non cessa di dar luogo a interpretazioni estreme, tanto più ideologiche quanto più vorrebbero mostrarsi attente alla reale fenomenologia dei processi educativi.

¹⁶ Questo dovrebbe avvenire con una più efficace attenzione alle politiche preposte sia a creare le condizioni più efficaci per incentivare sia a definire con chiarezza le opportune misure punitive per impedire abusi o soprusi, nelle condotte e nei comportamenti pro sociali.

¹⁷ La legge 92/2012, a seguito di ripetute sollecitazioni da parte dell'Unione Europea, con l'articolo 4 (commi da 51 a 68) ha equiparato l'apprendimento formale con l'apprendimento non formale e informale e quindi le diverse modalità di acquisizione di competenze tecnico professionali e trasversali in tutti i processi ed in ogni stadio delle attività formative, orientative e lavorative di specifica competenza. Come anche il Decreto 13/13 ha previsto la creazione di un sistema nazionale di certificazione delle competenze. In tutto questo uno dei compiti della ricerca dovrebbe essere analizzare il tema dell'orientamento permanente, in una prospettiva educativa e didattica ma anche in un'ottica sistemica, nei vari ambiti – dalla scuola all'azienda – focalizzando poi l'attenzione sul contesto universitario e sui possibili strumenti di sviluppo delle metodologie su cui basare azioni pragmaticamente sempre più efficaci.

Per cui l'equazione di Michael Young (1958):

- merito = quoziente intellettivo (talento) + impegno (sforzo),

viene scomposta e ricomposta in:

- merito = talento (quoziente intellettivo) x sforzo (impegno) x opportunità (relazioni);

in cui se manca anche un solo fattore il risultato si azzerava.

Quindi non è solo la dote “naturale” a determinare il successo personale, ma piuttosto una delicata interazione tra passione, attitudine, impegno e opportunità, che stimola le persone a raggiungere i più alti livelli di successo e a condurre vite ricche di significato. Il talento è predisposizione e volontà, libertà di realizzarsi e responsabilità; richiede la capacità di essere imprenditori di se stessi, di saper valorizzare il proprio “dono” e di fare le scelte opportune, in cui risulta essere sempre più decisiva la presenza di figure di riferimento (*tutor*, mentori, modelli, insegnanti) capaci di educare all'auto-orientamento ed esperti di orientamento in grado di aiutare a co-costruire la scelta efficace (Cinque, 2013).

1.1.1. La quantificazione del fenomeno (alcune cifre)

La percentuale delle persone tra i 18 e i 24 anni che lasciano prematuramente gli studi è stata del 14,7% nel 2015, rispetto al 17,3% nel 2012 (la media europea è intorno all'11%). Da notare che la quota dei giovani tra i 18 e i 24 anni che abbandonano prematuramente gli studi sono il 12,7% tra quelli nati in Italia, e il 31,3% tra quelli nati all'estero. La percentuale di persone tra i 30 e i 34 anni che hanno conseguito un diploma d'istruzione terziaria (laurea) è salito dal 21,9 al 25,3% del totale. In Italia il numero di alunni che lasciano la scuola prima dei 16 anni è ancora molto lontano dall'obiettivo indicato da Bruxelles, ovvero, il raggiungimento del 10% massimo, entro il 2020 per i Paesi EU (in Italia è stato ridelineato al 15%); impossibile da centrare, almeno nel breve periodo¹⁸.

Per comprendere la gravità di questa situazione stagnante, occorre ricordare che tra i Paesi che hanno meno alunni “dispersi” figurano la Croazia (3,7%), la Slovenia (3,9%) e la Repubblica Ceca (5,4%): tutte realtà, sulla “carta” meno floride dell'Italia, dove evidentemente il sistema scolastico e organizzativo è organizzato in modo tale da motivare adeguatamente il corpo studentesco. Ricordiamoci che un giovane che lascia la scuola presto quasi sempre diventa un NEET¹⁹.

Nonostante l'importanza dell'istruzione come volano per promuovere la crescita sociale ed economica, la spesa italiana in questo campo è stabile al 4,1% del prodotto interno lordo (nel 2015,

¹⁸ “Rapporto Italia 2015” dell'Eurispes (2015).

¹⁹ Secondo le stime, non verificabili, in Italia i NEET sono già 700mila (tra i 15 ed i 25 anni).

la media europea era assai più elevata, al 4,9% del PIL); in Italia si spende di più in protezione sociale, sanità, difesa e ordine pubblico. Un segnale in controtendenza sembra arrivare con lo stanziamento di nuovi finanziamenti alle attività di alternanza scuola lavoro: un settore che negli ultimi anni, sconfessando i tanti annunci di rilancio, si è progressivamente sempre più “sgonfiato”, con i fondi per gli stage aziendali ormai ridotti del 97% rispetto a quelli inviati dal MIUR-MEF appena 15 anni fa²⁰.

Riassumendo in Italia quasi il 15% di giovani tra i 18 e i 24 anni, ovvero circa 500 mila persone, abbandona la scuola prima di finire la maturità, inoltre, nel nostro Paese arrivano al titolo massimo di studio appena il 22,4% dei cittadini della fascia di età tra i 30 e i 34 anni, contro una media dell'Unione del 36,5%: gli uomini fermi addirittura al 17,7% (l'obiettivo fissato da Bruxelles, il 40%, rimane lontanissimo). Il problema non è poi limitato alla fascia di età 30-34 anni; ma va esteso a tutti gli italiani adulti: se si considerano tutti i cittadini che rientrano tra i 25 e i 64 anni, solo il 15% ha un livello di istruzione universitario. Meno della metà della media Ocse, dove i laureati in questo spazio anagrafico sono il 32%²¹.

Questa è la fotografia scatta dal “Rapporto Italia 2015” dell'Eurispes al nostro sistema di istruzione, i numeri sono lapidari e molte le colpe a cui attribuire questi risultati: l'Italia investe sempre meno nella scuola, ma anche nell'insegnamento accademico. Il nostro Paese si contraddistingue perché è l'unico dell'Ocse che dal 1995 non ha aumentato la spesa per studente, contro un aumento in media del 62% degli altri; all'Università si registra una perenne situazione di *stand by*, con sempre meno iscritti, troppi studenti fuori corso.

La mancanza di risorse economiche è sicuramente un aspetto di peso, però in una visione propositiva e costruttiva possiamo iniziare a riflettere su cosa è ancora migliorabile partendo dalle reali possibilità oggi presenti nel sistema istruzione. Le “Linee guida per l'orientamento permanente” (MIUR, 2014), come già ricordato, impegnano le istituzioni scolastiche e formative a realizzare concrete politiche di orientamento permanente *ad hoc* una moderna formazione professionale che, in accordo con gli obiettivi della “Comunicazione di Bruges” (7 dicembre 2010)

²⁰ Dai 345 milioni di euro l'anno stanziati nel 1999 per gli stage aziendali, si è passati agli 11 milioni di euro dell'anno scolastico 2015/2016. Procedendo nel verso opposto di altri Paesi, come la Germania, dove anche in tempo di recessione si è continuato ad investire per le attività di formazione in azienda.

²¹ E il futuro non promette nulla di buona, perché nel frattempo, la percentuale di studenti quindicenni che spera di conseguire la laurea è scesa dal 51,1% del 2003 al 40,9% del 2009. Questi numeri rappresentano, purtroppo, una costante da diversi anni: già nel 2012/13 gli iscritti ad un corso universitario sono stati 1.709.407, il 2,4% in meno rispetto all'anno precedente. Nello stesso periodo, in 297.0000 si sono laureati, 1.400 in meno (-0,5%) rispetto all'anno precedente. Si tratta di numeri deludenti, che non possiamo permetterci: basterebbe ricordare che l'Italia vanta un numero di 30-34enni che ha conseguito un titolo di studio universitario (o equivalente) davvero basso: circa il 20%, a dispetto dell'obiettivo del 40% fissato dalla strategia “Europa 2020”.

garantisca: il massimo accesso all'apprendimento permanente; maggiore mobilità dei giovani; maggiore qualità dei corsi che aprano all'acquisizione di competenze specifiche (tecnico-pratico); maggiore inclusione e accesso per le persone svantaggiate; mentalità creativa, innovativa e imprenditoriale²².

Inoltre, va considerato che l'orientamento permanente è lungo tutto l'arco della carriera professionale di una persona, e non può focalizzarsi solo sulle transizioni, se pur molto importanti del passaggio scuola–università e mondo del lavoro, perché anche se “pesano” meno della metà degli *under* 30 senza lavoro (un milione), gli *over* 50²³ di sicuro non sono più una nicchia del totale di tre milioni di disoccupati in Italia: sfiorano addirittura quota 1,2 milioni se si sommano anche i coetanei inattivi e scoraggiati (più di 670mila, cresciuti del 72% dal 2006, in base al *report* realizzato dal centro studi “Datalavoro” per «Il Sole 24 Ore»)²⁴.

Insomma, oggi più che mai, l'aumento della disoccupazione nella fascia di età più adulta rischia di cristallizzarsi nel tempo, anche perché si tratta di lavoratori poco istruiti (in oltre il 60% dei casi sono fermi alla licenza media) e che arrivano da settori saturi o in recessione (ad esempio, l'edilizia). Nel 2015 la quota di disoccupati *senior* di lunga durata (in cerca di un lavoro da un anno o più) è arrivata al 61%, contro il 53,8% dei più giovani, a riprova della difficoltà degli adulti a reinserirsi nel mercato una volta perso il posto.

1.1.2. I cambiamenti demografici

Importante aspetto del cambiamento sociale riguarda la demografia: la società italiana ha subito, al proposito, alcuni significativi mutamenti, strettamente collegati fra loro. Il primo riguarda l'invecchiamento della popolazione e il parallelo declino delle “coorti” giovanili. L'Italia è divenuta, in poco più di vent'anni, il Paese più vecchio dell'Europa occidentale e questo ha

²² In questa direzione gli articoli 8 e 8/bis (della legge n. 128 del 8/11/2013), sollecitano il rafforzamento e l'implementazione delle attività di orientamento nelle scuole secondarie di primo e secondo grado, con la finalità di sostenere gli studenti nell'elaborazione di progetti formativi in linea con le proprie capacità ed aspettative, coinvolgendo in questo il tessuto socio-economico del territorio; viene allargata e rafforzata l'azione di alternanza Scuola–Lavoro per gli studenti degli ultimi due anni delle scuole secondarie di secondo grado (professionali, tecnici e licei) e l'alternanza Università–Istituti Tecnici/Licei–Lavoro. La necessità di promuovere ogni intervento necessario, ad attuare un'azione di inversione nella crescita del fenomeno della dispersione scolastica e nella difficoltà d'inserimento lavorativo, comporta da un lato un impegno per il miglioramento del sistema d'istruzione–formazione e dall'altro lato un esame di riflessione e ridefinizione sui servizi di orientamento (in ogni territorio) per garantire, in una logica di sussidiarietà, il successo personale e professionale di ogni individuo.

²³ Sono i disoccupati “senior”, quelli che hanno perso il posto dopo aver oltrepassato la soglia dei 50 anni. Una platea che si è allargata negli anni della crisi: oggi ne fanno parte quasi 500mila lavoratori, in prevalenza uomini (61%), con una crescita record nel giro di dieci anni, +225%, che ha più che triplicato i 150mila del 2006.

²⁴ Peggior di noi tra i big risulta solo la Spagna, che colleziona più di un milione di disoccupati over 50, cresciuti addirittura del 343% in dieci anni.

determinato costi economicamente molto onerosi sul piano sociale e pubblico, come dimostra bene l'entità del debito dello Stato, davvero smisurata, a causa proprio della pressione esercitata dalla spesa previdenziale e per l'assistenza.

Un aspetto particolarmente rilevante è costituito dal rapido cambiamento che ha caratterizzato la posizione e la condizione giovanile nella nostra società; i giovani che fino agli anni '80 costituivano un importante fattore di ricambio e di innovazione sociale e rappresentavano il mito del futuro, oggi, invece, sono divenuti al tempo stesso centrali e marginali per le strategie delle famiglie e, in generale, della società. Centrali, perché sovraccaricati di cure e di aspettative da parte degli adulti e bersaglio privilegiato delle scelte di mercato e di consumo. Ma anche marginali, visto che raggiungono la maturità e l'autonomia sempre più tardi e appaiono afflitti da una "sindrome del ritardo" (Livi Bacci, 2008), che coinvolge ogni tappa della loro biografia: la conclusione degli studi, l'accesso nella vita attiva e l'uscita dalla famiglia²⁵.

Per contro, l'aspettativa di vita si è allungata al punto che la "coorte" degli ultranovantenni è tra quelle cresciute maggiormente nell'ultimo quindicennio. La contrazione delle classi d'età più giovani e la contemporanea crescita delle più vecchie ha prodotto e sta producendo conseguenze sociali rilevanti accentuando, inoltre, alcune tendenze particolarmente significative in questa fase:

- un basso grado di innovazione sociale e, insieme, di ricambio delle classi dirigenti;
- l'aumento del senso di insicurezza personale, che cresce in parallelo con l'età;
- il protrarsi della dipendenza dei figli dai genitori²⁶.

L'impatto di questi cambiamenti è accentuato dal rapido e profondo ridimensionamento della spesa pubblica per i servizi sociali. Si sta delineando, così, il paradosso di una società sempre più vecchia che, al tempo stesso, rifiuta di invecchiare, oltre un terzo degli italiani con più di 15 anni, infatti, si definisce giovane (oppure adolescente), anche se coloro che hanno meno di 30anni non superano il 20%. Peraltro, solo il 15% si riconosce anziano, nonostante che il 23% del campione abbia più di 65 anni. Quasi nessuno, infine, ammette la vecchiaia, che sembra divenuta una malattia indicibile; secondo il giudizio degli italiani la vecchiaia comincerebbe, infatti, solo dopo gli 80 anni, età che coincide con l'aspettativa della vita, nel nostro Paese (Diamanti, 2007a).

La vita che si allunga cambia la vita e l'arricchisce di stagioni, apre nuovi orizzonti e modifica anche il linguaggio: i sessantenni, un tempo considerati senza mezzi termini "anziani", sono diventati "tardo adulti". Questo lo certifica la demografia, che ha aumentato le fasi di età da cinque a nove (Tebano, 2013): oltre alla scoperta di una fase successiva della maturità, l'età "tardo

²⁵ Cfr. S. Benasso, *Generazione Shuffle* Aracne, Roma, 2013.

²⁶ Vi è un basso grado di mobilità geografica residenziale, perché i giovani sono abituati a viaggiare ed a spostarsi per motivi di studio e di turismo, ma dal punto di vista della residenza (e del reddito) restano ancorati alla casa dei genitori.

adulta” (tra i 55 e i 64). I “giovani anziani”, così, non sono più un ossimoro, ma la fascia di chi ha tra i 65 e i 75 anni. Quindi si diventa vecchi solo oltre i 75, per scivolare nella “grande vecchiaia” (quella della non autosufficienza) oltre gli 85 (Saraceno, 2013).

La vita ha acquistato complessità, ma anche incertezza e rimane “agenti” attivi sembra un destino segnato, come racconta Marc Freedman nel suo libro, *The Big Shift: Navigating the New Stage Beyond Midlife*, in cui l'autore immagina un futuro in cui milioni di sessanta e settantenni rimarranno al lavoro e manterranno i “veri” anziani, gli ultraottantenni²⁷. Nella figura (1.1.), che segue viene rappresentato come, negli anni '50, demograficamente le fasce d'età venivano suddivise – colori in alto – contrapposte – colori in basso – a quelle che oggi si considerano più coerenti e rappresentative della realtà sociale contemporanea. Quanto premesso pone le politiche promosse ad ogni livello (regionale, nazionale, europeo) di orientamento permanente, di apprendimento permanente e di riconoscimento delle competenze (formali, non formali e informali) di fronte a nuovi scenari sociali ancora “poco” esplorati e studiati, soprattutto, anche in relazione alla veloce trasformazione del mondo del lavoro²⁸.

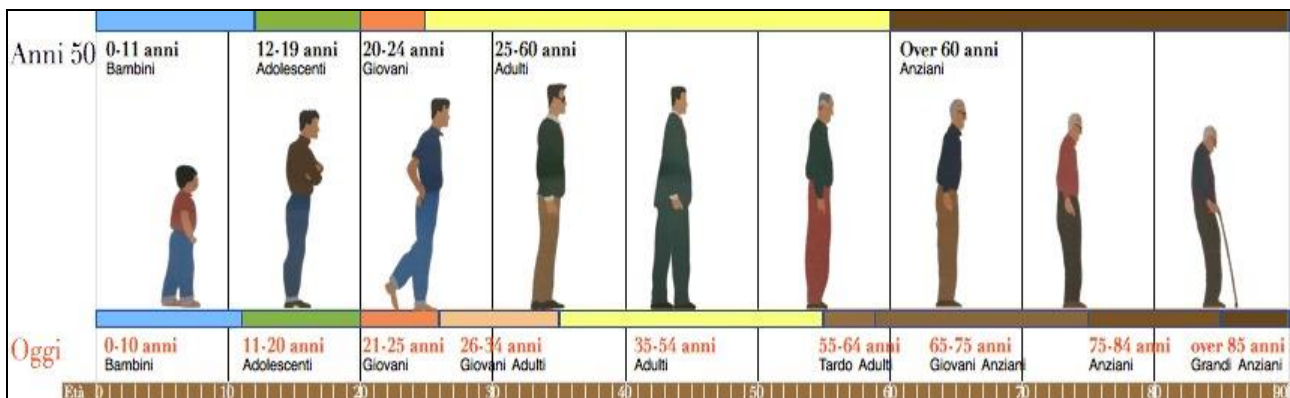


Figura 1.1.: rappresentazione del passaggio dalle fasi di età da cinque a nove (Tebano, 2013).

1.1.3. Le trasformazioni del lavoro

L'automazione dei processi produttivi, l'abbattimento delle frontiere e l'accresciuta competitività che ne è derivata, hanno generato la crisi della grande impresa (un numero esorbitante

²⁷ L'aggiornamento delle competenze, anche, in età avanzata, in quella fase della vita che viene indetificata come anziana, è una necessità sociale e psicologica per le persone. Da un lato, il veloce mutamento del mercato del lavoro non garantisce più carriere continuative all'individuo nella sessa azienda e spesso anche nello stesso profilo professionale. Dall'altro lato, l'innalzamento dell'età pensionabile e la condizione economica, che spesso l'essere pensionato comporta, sono fattori che condizionano l'individuo sia socialmente sia psicologicamente. In entrambe le situazioni, il *Lifelong Learning*, ben sostenuto da un coerente intervento di *Lifelong Guidance*, costituisce sia una scelta sia una necessità per gli individui anche in età, ormai definita anziana.

²⁸ Interessanti sono le ricerche in differenti ambiti della vita sull'*active ageing*.

di lavoratori viene espulso dai processi produttivi), i posti di lavoro si sono delocalizzati, sono richieste strutture produttive più flessibili.

All'impresa grassa subentra l'impresa snella, che sostituisce alla produzione in grandi serie di beni materiali, la produzione discontinua e variabile di beni immateriali (servizi, informazioni, elaborazione di conoscenza). All'orientamento alla produzione subentra l'orientamento al mercato, quindi la produzione si adegua, possibilmente in tempo reale, alle esigenze crescenti dei singoli consumatori. Al consumo funzionale (prevalenza dei bisogni "forti") si contrappone, con sempre più forza, il consumo edonistico (prevalenza dei bisogni "deboli").

Ad una organizzazione del lavoro di tipo gerarchico, basata sul controllo e sull'esecuzione passiva, prevale sempre più una organizzazione di tipo orizzontale, basata sulla motivazione e sul coinvolgimento del lavoratore. Infine, da uno Stato centralizzato e burocratizzato, proprietario e gestore diretto di risorse, si sta evolvendo uno Stato che si pone come organo di coordinamento, decentrato e a sua volta flessibile (Ferrarotti, 1996).

Il rapporto di lavoro subordinato appare in declino e non è più l'unica forma di impiego; ad esso si accompagna lo sviluppo rapido e crescente del lavoro atipico. «La stessa distinzione fra lavoro dipendente e lavoro autonomo perde molta della sua importanza, infatti, la realtà è oggi composta da un *continuum* di posizioni lavorative che si collocano tra i poli estremi dell'autonomia e della subordinazione»²⁹.

«A un modello di società basato sul conflitto e la lotta di classe tra capitale e lavoro, imprenditore e sindacato e sulla scissione fra luoghi e tempi di vita, studio e lavoro, fra teoria e pratica, quantità e qualità, etica e affari, universo femminile e universo maschile, mondo degli affetti e mondo della razionalità [...] subentra un nuovo modello di società che suggerisce il confronto, la sperimentazione, la partecipazione dei soggetti e che si muove all'insegna della connessione e della ricomposizione»³⁰ di tutti gli aspetti della vita.

Una società, in cui il tempo e lo spazio si destrutturano per cui diventa possibile, grazie alle tecnologie informatiche, lavorare a distanza e, ovunque ci si trovi, fare qualsiasi cosa mettendosi in rete con altri, è una società basata quasi esclusivamente sul sapere. I servizi, i beni, i processi produttivi incorporano una quantità crescente di conoscenza (*know-how*). La conoscenza, quindi, assieme alla capacità di gestire le informazioni assume un ruolo strategico, ed il fattore umano ne è la struttura portante, non è più solo un costo da minimizzare ma una vera risorsa da sviluppare.

²⁹ L. Montuschi, M. Tiraboschi, T. Treu (a cura di), *Marco Biagi. Un giurista progettuale. Scritti scelti*, Giuffrè, Milano, 2003, p. 213.

³⁰ D. De Masi, *Il futuro del lavoro*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano, 2003, pp.107–194.

Non si vuole più la massificazione, la standardizzazione, la parcellizzazione, ma si cercano le idee, i valori, l'intelligenza, la creatività, la duttilità, la responsabilità, l'autonomia, la preparazione culturale. «L'intellettualizzazione dell'attività umana, la femminilizzazione, l'estetica, l'emotività, la trasparenza, l'etica, la qualità»³¹ appaiono i valori emergenti, in cui elemento fondamentale è il valore della soggettività.

«Nella società industriale l'individuo si stemperava nel collettivo, sia esso nel collettivo comunista, in alcune zone del mondo, sia esso nel collettivo del contratto di lavoro»³². Ciò che ora emerge, contrapposta alla massificazione, è una maggiore considerazione per l'autonomia dell'individuo, per la sua dignità, per i suoi diritti ed interessi. «Assai più che semplice titolare di un "rapporto di lavoro", il prestatore di oggi e, soprattutto, di domani, diventa un collaboratore che opera all'interno di un "ciclo". Si tratti di un progetto, di una missione, di un incarico, di una fase dell'attività produttiva o della sua vita, sempre più il percorso lavorativo è segnato da cicli in cui si alternano fasi di lavoro dipendente ed autonomo, in ipotesi intervallati da forme intermedie e/o da periodi di formazione e riqualificazione professionale»³³.

Il lavoro diventa così un percorso da compiere e non più "il posto", qualcosa cioè cui restare legati tutta la vita. Le tecniche produttive e distributive sono in continua evoluzione; chi può garantire la sicurezza di un lavoro se non la capacità di acquisire nuove competenze per essere sempre professionalmente utili? Questi cambiamenti, davvero formidabili, che attraversano il mondo del lavoro, rendendolo così profondamente articolato e diversificato, comportano indubbiamente dei rischi.

Le innovazioni tecnologiche possono non favorire l'occupazione e produrre effetti di cancellazione di posti di lavoro superiori alla creazione di nuovi. Le tecnologie digitali tendono infatti a sostituire velocemente il fattore lavoro facendo così riemergere il concetto di "disoccupazione tecnologica" di cui parlava già John Maynard Keynes quasi 90 anni fa. Se non accompagnate da ammortizzatori sociali forti ed efficaci, da serie politiche di ricollocazione e da una effettiva formazione permanente e continua, la flessibilità e adattabilità crescenti non possono che trasformarsi in una precarizzazione dell'esistente.

Proprio ciò che da tanto, troppo tempo oggi si verifica, in quanto incongrue sono le risorse economiche (la Danimarca investe il 2% del PIL in politiche attive, l'Italia spende lo 0,5%, poco più della metà rispetto alla media europea) e così pure le strutture necessarie per far sì che la tutela perduta nel posto di lavoro sia di fatto recuperata nel mercato (ADAPT, 2015). Emblematico, al

³¹ *Ivi*, p. 180.

³² D. De Masi, *Il lavoro nella società post-industriale*, in F. Avallone (a cura di), *La metamorfosi del lavoro*, FrancoAngeli, Milano, 1996, p. 33.

³³ L. Montuschi, M. Tiraboschi, T. Treu (a cura di), *Op. Cit.*, p. 151.

riguardo, il caso dei Centri per l'Impiego, titolari di importantissime funzioni anche con riguardo all'attuazione del programma europeo Garanzia Giovani, che avrebbero dovuto, già da tempo, essere rafforzati .

«I grandi cambiamenti che interessano il mondo del lavoro possono essere visti come fonti di opportunità, dunque, con speranza, oppure come ragioni di disagio, dunque, con timore. Vi è un fatto, però, che essi sono già avvenuti e demonizzarli, per paura o per ideologia, mettendosi sugli occhi delle fette di prosciutto o guardando al presente e al futuro con le lenti del passato non serve proprio a nulla. Anzi, è una vera iattura, perché chi non vive lo spirito del suo tempo si becca solo i mali»³⁴.

Escluse le risposte in negativo alle sfide poste dai cambiamenti che stanno trasformando il volto della nostra società, si tratta di vedere, in positivo, di quali strumenti la società stessa possa disporre per sostenere le sfide della modernità e governare le tendenze irreversibilmente in atto, rendendole socialmente sostenibili. Questo presuppone una riflessione sulla società italiana attuale, sulla sua essenza e caratteristiche fondanti; su questi argomenti nel paragrafo che segue si presentano alcune utili considerazioni e osservazioni.

1.2. Cornice teorica di riferimento (le analisi sulla domanda di orientamento)

«Come è noto, uno dei fattori principali su cui l'Italia può fondare il suo sviluppo economico e sociale, in mancanza di materie prime, è rappresentato dalle competenze dei suoi cittadini. Per questo motivo, l'utilizzo sempre più esteso di innovazioni, non solo tecnologiche, nei vari settori e la globalizzazione aggiungono una forte pressione nel trovare politiche adeguate a garantire che le persone abbiano le competenze necessarie per vivere e lavorare nella società del XXI secolo. In questa prospettiva assume dunque grande rilievo la conoscenza dei livelli di competenze posseduti dai cittadini italiani tra i 16 ed i 65 anni, l'identificazione dei processi di acquisizione e sviluppo delle stesse, l'individuazione di categorie o aree territoriali che denotano particolari sofferenze»³⁵.

La società italiana con l'avvento del nuovo millennio è stata toccata da profondi cambiamenti, che sono dovuti in parte: all'eredità dal passato (recente e lontano), da eventi nuovi,

³⁴ D. De Masi, *Op. Cit.*, 2003, p. 7.

³⁵ G. Di Francesco, (a cura di), *Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*, PIAAC-OCSE, ISFOL, Roma, 2014, p. 9.

dal “contagio” della globalizzazione³⁶ e ad alcune cause più specifiche³⁷. Si tratta, in larga misura, di tendenze comuni al contesto internazionale e, in particolare, al resto d'Europa: la globalizzazione, l'immigrazione, l'invecchiamento, l'insicurezza, il disincanto civile.

Tuttavia, «questi mutamenti sembrano avere indebolito un aspetto sociale tanto condiviso, nella percezione degli italiani, da proporsi – e imporsi – come un “marchio” del carattere nazionale, ovvero, la capacità adattiva della società»³⁸ ritenuta in grado di supplire e di reagire ai limiti dello Stato e del sistema pubblico anche, e forse soprattutto, nei periodi di maggiore difficoltà.

Questa rappresentazione del carattere nazionale è largamente condivisa non solo negli altri Paesi, ma anche e soprattutto dagli stessi italiani. Siamo di fronte ad un luogo comune talmente diffuso e interiorizzato fra gli italiani da orientare non solo le auto-immagini e gli atteggiamenti, ma anche e soprattutto i comportamenti delle persone. Questo ne determina l'uscita dai “confini” dello stereotipo per tradurlo in un tratto culturale e della personalità; aspetto che bene si comprende rileggendo i dati di alcuni sondaggi condotti in Italia, negli ultimi quindici anni da *LaPolis* e *Demos*, per la rivista «Limes» (2009, 2) al fine di indagare l'identità nazionale degli italiani.

Insieme a molte informazioni, essi hanno rilevato gli atteggiamenti, i riferimenti e i valori maggiormente in grado, secondo gli intervistati, di distinguere gli italiani dai cittadini degli altri Paesi europei: una sorta di mappa delle rappresentazioni che ricorrono per descrivere e identificare lo specifico nazionale. Al primo posto, di una lista molto ampia (ricavata dalla letteratura, dalla pubblicistica ma anche dai discorsi di vita quotidiana), si incontra l'arte di arrangiarsi, seguita dall'arte *tout-court*, come patrimonio artistico e storico del Paese e quindi dall'attaccamento alla famiglia, dall'imprenditorialità e dal localismo. In fondo alla graduatoria vi sono, invece, il senso civico e il rispetto per le istituzioni, i valori e le regole della Costituzione.

In primo luogo, si tratta di rappresentazioni stabili e consolidate, che resistono nel tempo e si ripresentano, nello stesso ordine di preferenza, da più di quindici anni. Si tratta, inoltre, come abbiamo già sottolineato, di stereotipi largamente condivisi dagli stessi italiani e, quindi, profondamente interiorizzati. Anche perché – ultima considerazione – molto probabilmente non

³⁶ Il primo rilevante fenomeno di “contagio” globale avvenne nel 1997, in conseguenza della crisi finanziaria del Sud-Est asiatico. In vari Paesi di tale zona si era verificato un boom economico basato sulle esportazioni e sostenuto da massicci investimenti provenienti dall'estero. La crisi si innestò in Thailandia, un Paese la cui crescita, si comprese a posteriori, era in parte drogata. Gli effetti della crisi thailandese si estesero in modo repentino e incontrollabile alla Corea del Sud e all'Indonesia, Paesi a economia sana e robusta, ma vulnerabili per qualche debolezza di dettaglio, che in condizioni normali mai avrebbe determinato conseguenze negative. La crisi ebbe effetti collaterali molto intensi e inattesi. Determinò un forte calo del prezzo del petrolio, che a sua volta innestò una emergenza di bilancio in Russia. Un'altra gravissima crisi globale si è verificata tra il 2007 e il 2008 con ripercussioni nel 2011. A differenza della crisi asiatica, essa ha colpito il centro del sistema economico e in particolare gli Stati Uniti e l'Europa.

³⁷ Nelle cause più specifiche possiamo fare rientrare le politiche di sviluppo economico e sociale attuate dagli ultimi governi.

³⁸ M. Pennisi, G. Lavanco (a cura di), *La politica buona*, FrancoAngeli, Milano, 2016, p. 76.

sono ritenuti negativi dalla maggioranza della popolazione, ma anzi sono considerati elementi coerenti di un profilo sociale valutato senza timidezza e forse, addirittura, con una “punta” di orgoglio.

Si possono rileggere queste indicazioni in modo diverso, con parole diverse: l'arte di arrangiarsi, infatti, non è solo un vizio o un atteggiamento reattivo di fronte alle emergenze, ma può essere concepita – ed è stata concepita – anche come una competenza attiva e propositiva, soprattutto se legata alla creatività e alla voglia di fare, ovvero, di intraprendere. Le stesse immagini che tratteggiano il carattere nazionale rappresentano gli italiani in modo ambivalente: creativi, dotati di grande capacità di adattamento e di innovazione.

Gli italiani sanno affrontare le difficoltà esterne e i problemi interni, rialzandosi ogni volta; aiutati da un'innata creatività, ma anche dal sostegno fornito dalla propria famiglia e dalla comunità locale, ossia, le istituzioni tradizionali. È grazie a esse, infatti, che gli italiani riescono a convivere e a sopportare i limiti delle istituzioni pubbliche, in primo luogo dello Stato, verso il quale, spesso, hanno sentimenti di diffidenza ed indifferenza che si traduce in poca fiducia nella politica³⁹.

1.2.1. Rappresentazione della società italiana

Da un lato, la società virtuosa, flessibile, laboriosa, che coltiva e riproduce le sue competenze attraverso gli individui, la famiglia e la comunità locale, capace di innovare e di costruire il futuro senza perdere le radici, ma anzi in continuità con esse. Dall'altro, le istituzioni pubbliche e statali, bersaglio di sfiducia e sospetto in misura più accentuata del passato; in parte perché vengono ritenute (e si sono spesso dimostrate) inefficienti e inaffidabili, anche se: «il declino nella fiducia pubblica non equivale al declino della partecipazione politica»⁴⁰.

Perché gli italiani stessi appaiono afflitti da particolarismo, attaccamento agli interessi locali, familiari e individuali; ponendosi nei confronti dello Stato, in modo strumentale e tattico. Delineando con tale atteggiamento un Paese spezzato su base territoriale, fra Nord e Sud e, in generale, diviso nella cultura e negli atteggiamenti tra virtù private e vizi pubblici (Limes, 2012).

Sullo sfondo di questa rappresentazione – in parte condivisa nell'ambiente scientifico e nel senso comune – si colgono, quindi, i principali elementi del dibattito antico sul rapporto fra gli italiani e lo Stato, che chiama in causa, da un lato, il rendimento delle istituzioni pubbliche,

³⁹ Non sono i temi del mio lavoro di ricerca, ma è sufficiente leggere od ascoltare quanto compare sui *mass media* per rendersi conto di questa realtà. Siamo il Paese in cui la maggioranza politica è in mano al partito dell'astensionismo elettorale.

⁴⁰ M. Castells, *End of Millennium, The Information Age: Economy, Society and Culture*, Vol. III. Malden, MA, Oxford, UK, Blackwell, 2010, p. 374.

dall'altro, il senso civico degli italiani. Una questione intorno a cui continuano a confrontarsi due diverse – opposte – interpretazioni. La prima tra queste pone l'accento sulle responsabilità dello Stato inefficiente e ostile, l'altra invece su quelle della società familista e amorale oppure della scarsa cultura civica; insieme, le due prospettive delineano il circolo (vizioso più che virtuoso, in Italia) che collega istituzioni e società.

Negli ultimi anni, però, numerosi segni rivelano la crescente difficoltà della società italiana nell'affrontare i mutamenti interni ed esterni con la stessa plasticità e con la stessa efficacia di prima. Gli elementi ritenuti fino a ieri in grado di favorirne la capacità di risposta e di adattamento tendono a costituire altrettanti vincoli, a divenire limiti invece che risorse. Ci riferiamo, soprattutto, al ruolo della famiglia, del territorio, dei legami comunitari, che risulta profondamente ridefinito; in parte logorato, in parte, al contrario, rafforzato, ma in senso particolaristico ed esclusivo al punto di compromettere l'efficacia adattiva e al tempo stesso propulsiva della società⁴¹.

Crescere, superare la soglia della giovinezza, costava sacrifici e conflitti e significava liberarsi, guadagnarsi l'autonomia, anzitutto dai più anziani, dai padri e dai nonni. Oggi, però, solo il 12% degli italiani pensa che il passaggio alla vita adulta avvenga quando si va a vivere in una casa diversa da quella dei genitori, mentre secondo il 20% coincide con il matrimonio o con la convivenza stabile.

Per diventare adulti contano di più il lavoro fisso (26%) e, soprattutto, la nascita di un figlio (31%), eventi che tuttavia non costituiscono più una prospettiva certa e generalizzata come un tempo e che, dal punto di vista biografico, avvengono sempre più tardi. Sembra quasi che la società si sia predisposta a un destino di precarietà – e quindi di giovinezza – lunga e indefinita, non più circoscritta a una fase specifica della vita. Se l'incertezza è prerogativa della gioventù, insomma, allora il mito faustiano dell'eterna giovinezza tende a realizzarsi ed è inseguito – o almeno mimato – dalle mode e dagli stili di vita.

L'Italia un Paese dove si diventa adulti sempre più tardi e non si invecchia mai, paradossalmente, ma non troppo, in questa società protesa all'eterna giovinezza si assiste alla progressiva eclissi dei giovani veri, anagraficamente, e, insieme, delle donne⁴². Senza immaginare il

⁴¹ Nel Rapporto annuale ISTAT del 2017 si affronta questa questione guardando alla struttura sociale, letta attraverso le caratteristiche dei gruppi che formano la nostra società. Ciascun gruppo sociale racchiude una pluralità di dimensioni e viene descritto e analizzato da più punti di vista. La scarsa mobilità sociale è stata spesso proposta come uno degli elementi alla base delle difficoltà di crescita del Paese (non soltanto in termini economici, ma anche di avanzamento della democrazia), ma le differenze sociali e l'eterogeneità dei comportamenti rappresentano altrettante potenzialità di ricchezza e di sviluppo. Sono stati definiti nove gruppi sociali per descrivere la società italiana contemporanea.

⁴² L'età media dei dirigenti pubblici dello Stato ma anche degli enti locali supera i 50 anni (indagine Università Bocconi, 2004, confermata ancora oggi).

futuro, però, l'arte di arrangiarsi si riduce a una tecnica di sopravvivenza circoscritta all'immediato, il che risulta particolarmente evidente (e problematico) in ambito socioeconomico.

Nel corso del secondo dopoguerra, infatti, gli italiani hanno migliorato costantemente la loro posizione sociale, di generazione in generazione; ogni generazione adulta ha investito nei giovani come mezzo di autopromozione sociale, certa che i figli avrebbero raggiunto traguardi ulteriori rispetto ai genitori. Ogni fase si è tradotta quindi in un obiettivo, capace di garantire sviluppo sociale e benessere individuale: negli anni Cinquanta la ricostruzione; negli anni Sessanta e Settanta l'istruzione e la cultura di massa; negli anni Ottanta e Novanta i consumi vistosi e il "capitalismo popolare", espresso da una larga base costituita da piccoli imprenditori e da lavoratori autonomi.

Negli ultimi due decenni, però, questa spinta collettiva sembra essersi smorzata e quasi spenta; al di là dei dati economici e del mercato del lavoro, possiamo coglierne segnali importanti nella percezione diffusa che si traduce nel senso e nel linguaggio comune. A questo proposito, risulta particolarmente significativo il successo, nel dibattito pubblico ma anche nella vita quotidiana, di parole come *declino* e *decrescita*, usate in ambiti molto diversi – così nel contesto economico e di mercato come in quello politico, nello sviluppo territoriale come nella struttura sociale – anche prima della grande crisi finanziaria che ha investito l'economia e la società globale nel 2008.

1.2.2. La "smobilitazione sociale" in Italia

In tal senso gli anni Duemila sono sicuramente l'età del declino e della decrescita; idee che si sono ormai insinuate nelle pieghe della vita quotidiana, minando la capacità delle famiglie e delle persone di adattarsi e di reagire ai problemi e ai cambiamenti. Lo conferma, di nuovo, la percezione dei cittadini, in questo caso riguardo alla posizione e ancor più alle aspettative di mobilità sociale, percezione che si potrebbe riassumere in una formula: "smobilitazione sociale".

Le auto-definizioni espresse dagli italiani, d'altronde, rivelano una distanza notevole dalle rappresentazioni diffuse, che richiamano una società "liquida" dove i confini e i riferimenti sociali si perdono, secondo l'immagine felice e fortunata di Bauman (2002), e una società "cetomedizzata", secondo il neologismo coniato dal sociologo De Rita (2002), dove la classe operaia è un residuo ideologico del passato. Piuttosto che "liquida" e "cetomedizzata", la società appare "vischiosa" e "stagnante"; una strada in salita su cui molti temono di scivolare ricadendo indietro.

Anzitutto, la "classe operaia" non sembra scomparsa, nella percezione sociale, visto che circa il 40% degli italiani continua a utilizzare questa definizione per catalogare la propria posizione nella stratificazione sociale. Semmai, la associano e talora la sostituiscono con un'altra formula, più

suggestiva che descrittiva, ma, proprio per questo, molto diffusa: “ceti popolari” (Magatti, De Benedittis, 2006)⁴³.

Oltre metà delle persone continua a riconoscersi nel “ceto medio”, dove confluiscono le professioni libere e quelle intellettuali: i professori e gli impiegati di concetto; fra i lavoratori autonomi: i commercianti più degli artigiani. Nella borghesia e nelle classi più elevate, com'era prevedibile, si collocano invece in pochi: il 6% degli italiani, per lo più dirigenti privati, funzionari pubblici, imprenditori e, in misura limitata, i liberi professionisti. I lavoratori atipici e flessibili si distribuiscono fra ceti popolari e medi, sebbene in effetti siano ancora pochi a definirsi in questo modo, poiché la flessibilità, pur essendo una condizione diffusa che caratterizza ampie fasce di persone, giovani e meno giovani, non è considerata una professione o una categoria specifica.

Tuttavia, oltre alla professione, sembrano caratterizzare la posizione di classe e di ceto delle persone anche altri aspetti, legati alle risorse individuali e familiari disponibili; l'aspettativa di mobilità, anzitutto. Fra i ceti popolari la quota di coloro che sostengono di aver migliorato la propria posizione è molto esigua, meno del 10%, simile al peso di coloro che immaginano possibile migliorarla, nel prossimo futuro⁴⁴. Le persone che dichiarano di aver migliorato la loro posizione negli ultimi anni, infatti, si dicono certe di ereditare in futuro proprietà immobiliari e altri patrimoni. Il capitale familiare (non solo immobiliare ed economico, ma anche di relazioni) nella percezione comune sembra quindi più importante di quello culturale, come risorsa di mobilità sociale (Carboni, 2007).

La percezione sociale del declino, peraltro, si è ulteriormente e rapidamente deteriorata a partire dal 2008, a causa dell'impatto della crisi che ha investito le borse, la finanza e, in parallelo, anche l'economia (Demos, 2008). La scala sociale costruita in base all'auto-collocazione degli italiani nell'ultimo periodo rivela, infatti, un sensibile slittamento; dal 2006 al 2008 le persone che considerano bassa la posizione della propria famiglia sono raddoppiate: dal 7 a oltre il 15%. Nello stesso tempo è aumentata anche la componente di coloro che definiscono medio-bassa la posizione sociale della propria famiglia: dal 20 al 30%. Per cui lo spazio della classe media si è ridotto dal 60 a circa il 45%.

⁴³ Tali si considerano, in gran parte, gli operai; ma anche le casalinghe e i pensionati, così come quote rilevanti (superiori al 40%) di impiegati e di artigiani.

⁴⁴ Peraltro, la stratificazione sociale mostra una geografia urbana e una distribuzione delle risorse ben definita: i ceti popolari abitano nelle periferie, i ceti medi nei quartieri residenziali, la borghesia nei centri storici. Gran parte degli italiani vive in una casa di proprietà, ma una persona su due, fra i borghesi, e una su quattro, fra i ceti medi, ne possiede almeno due. Nei ceti popolari questa componente si riduce invece al 14% e quella di chi è in affitto sale al 20%, ossia quasi il doppio della media generale. Ciò chiarisce quale sia la principale risorsa a cui si affidano le speranze di mobilità: la famiglia, i circuiti parentali e amicali.

Il declino sociale, al di là delle misure fondate sul reddito e sul mercato del lavoro, si riproduce soprattutto in queste rappresentazioni, che condizionano le aspettative riguardo al futuro dei figli. Infatti, circa 7 persone su 10 risultano pensare che i giovani occuperanno, in prospettiva, una posizione sociale ed economica peggiore rispetto ai loro genitori⁴⁵. Si assiste, infine, al declino della fiducia nei riferimenti che hanno caratterizzato e accompagnato lo sviluppo e il benessere nel corso del dopoguerra e, soprattutto, fra gli anni Settanta e Novanta, ossia le organizzazioni che rappresentano i lavoratori dipendenti e gli imprenditori, che hanno visto scendere il consenso sociale nei loro riguardi in modo rapido e profondo.

1.2.3. L'immigrazione e il "particolarismo sociale"

A rammentarci il dinamismo relativo della società italiana è il fenomeno dell'immigrazione, che è cresciuto in misura enorme negli ultimi 30 anni. Intorno alla metà degli anni Novanta, infatti, il tasso di stranieri sulla popolazione era inferiore all'1%, mentre alla fine del primo decennio degli anni 2000 è salito oltre il 6%; in termini quantitativi quasi 4 milioni («*Caritas-Migrantes*», 2008). Nelle regioni del Nord e in particolare nelle province caratterizzate da uno sviluppo di piccola impresa l'incidenza degli stranieri sale oltre il 10% della popolazione.

Naturalmente, il fenomeno è il prodotto di numerose cause che hanno investito i Paesi da cui provengono gli immigrati, come instabilità globale, guerre, conflitti diffusi, crisi economiche e povertà; tuttavia, i percorsi dell'immigrazione non sono mai casuali. L'Italia, per decenni luogo di emigrazione e, in seguito, area di passaggio per immigrati diretti verso altri Paesi d'Europa, a partire dalla fine degli anni Novanta è divenuta essa stessa destinazione di un'immigrazione ampia e stabile richiesta dal mercato e dalle trasformazioni demografiche e sociali.

Nelle zone di piccola impresa, il cui sviluppo è avvenuto in modo più dinamico che altrove, negli ultimi vent'anni i flussi migratori sono stati attratti, principalmente, dalla domanda di manodopera delle aziende manifatturiere, soprattutto per attività faticose e meno qualificate, sempre meno accettate dagli italiani⁴⁶. Nonostante ciò, l'immigrazione non ha lasciato indifferente la popolazione, ma è divenuta fonte di inquietudine e di insofferenza diffusa; meno della metà della

⁴⁵ Soltanto due anni prima questa convinzione veniva espressa da una quota di persone ampia ma molto più limitata: il 45%. Il senso di declino, inoltre, non si distribuisce in modo omogeneo ma si addensa con particolare intensità in alcuni punti della società. Per esempio, tra le donne, tra gli operai, tra le persone con un titolo di studio basso, nel Mezzogiorno. Quindi, dal punto di vista della stratificazione, tra coloro che si collocano nei ceti bassi e medio-bassi. Espresso in altri termini, tra le componenti socialmente più deboli.

⁴⁶ Perché l'Italia di oggi, a differenza di quella di inizio Novecento o degli anni Cinquanta e Sessanta, è un Paese che ha conosciuto lo sviluppo e il benessere, ma anche perché la sua economia e le sue istituzioni sociali – la famiglia, la comunità – ne hanno concreto bisogno.

popolazione, infatti, accetta l'immagine degli immigrati come risorsa dello sviluppo oppure fattore di apertura culturale, mentre una persona su due vede negli stranieri un pericolo per la sicurezza e l'ordine pubblico.

L'Italia, d'altronde, è passata dall'emigrazione all'immigrazione nell'arco di una sola generazione, raggiungendo in poco più di quindici anni livelli di presenza di stranieri prossimi a quelli di Paesi, come la Germania, la cui storia migratoria ha tempi assai più lunghi. È comprensibile un certo spaesamento, tanto più perché la crescita dell'immigrazione è contestuale ad altri processi di globalizzazione⁴⁷. Tuttavia, è indubbio che l'immigrazione costituisca uno dei principali motivi di allarme fra i cittadini: un fattore di insicurezza solo in parte fondato sulla realtà dei fatti e che riflette due problemi principali.

Il primo riguarda il sistema dei riferimenti sociali e soggettivi: il cambiamento del paesaggio urbano e sociale, la caduta dei confini economici, politici e cognitivi – in una parola la globalizzazione – hanno certo determinato inquietudine e spaesamento, generando un profondo senso di insicurezza a cui l'immigrazione associata nell'opinione pubblica alla criminalità comune offre una spiegazione immediata e comprensibile (Barbagli, 2008). Il secondo fattore è politico ma al tempo stesso mediatico⁴⁸; d'altronde, i due piani si sovrappongono e combaciano in molti punti, poiché la sicurezza e l'immigrazione sono argomenti politicamente sensibili, che contribuiscono a indirizzare oppure a modificare gli orientamenti e le scelte elettorali dei cittadini.

Nell'ultimo decennio si è assistito all'accentuarsi del *particolarismo sociale* e del *localismo*, come mettono in evidenza i conflitti e le tensioni che hanno coinvolto uno spettro di categorie sociali molto ampio. Hanno infatti protestato, di volta in volta, gli imprenditori e il sindacato confederale, i lavoratori del pubblico impiego e dell'università, i comitati locali sorti contro grandi opere pubbliche oppure contro basi militari, così come altri gruppi professionali, meno abituati a forme di lotta pubbliche, quali: i tassisti, i benzinai, i giornalisti, i farmacisti. È come se la società tutta fosse in ebollizione, agitata da culture, identità, interessi che esprimono differenze e rivendicazioni scarsamente negoziabili.

Risulta sicuramente adeguata, a tale proposito, l'osservazione di Arnaldo Bagnasco quando in particolare annota che «prima di essere una società complessa, quella italiana è una società

⁴⁷ Tra i quali il più importante è la caduta del muro di Berlino (1989), che ha aperto le frontiere dei Paesi dell'Est europeo, divenuti un mercato, ma anche un fattore di pressione demografica.

⁴⁸ Un'indagine condotta dall'Osservatorio di Pavia sui telegiornali della sera trasmessi dalle reti nazionali rivela come nel periodo tra settembre e dicembre 2007 si sia registrato un incremento di notizie relative ad atti criminali. Nei primi mesi del 2008 l'andamento è ritornato, invece, alla norma osservata nel periodo 2005–06. Infine dopo il mese di maggio, finite le elezioni, è avvenuto un calo più deciso. In altri termini, l'informazione televisiva asseconda e amplifica i temi del dibattito politico, riflettendone i cicli, con impennate in tempi di campagna elettorale e successivi ridimensionamenti quando le elezioni sono passate e offrono un esito, sotto ogni aspetto, indiscutibile.

complicata»⁴⁹. È lontana l'epoca della concertazione fra le maggiori organizzazioni di interesse e lo Stato che ha caratterizzato gli anni Novanta. Le grandi organizzazioni, come si è già detto, non sono più grandi come un tempo e, comunque, godono di una quota di consenso sociale molto scarsa.

Lo sgretolarsi delle appartenenze professionali, d'altronde, è drammatizzato (e accelerato) dalla perdita di rilevanza delle grandi organizzazioni di rappresentanza economica (Demos, 2008). In particolare, circa un quarto dei cittadini esprime fiducia nel sindacato; un dato simile a quello che si registra nei confronti di Confindustria. Si tratta di indici fra i più bassi nella graduatoria dei principali riferimenti associativi e istituzionali in Italia (Demos, 2008). Lo Stato, a sua volta, è largamente delegittimato, nonostante se ne chieda sempre più l'intervento in soccorso del mercato, in generale, pare finita l'epoca in cui si cercavano il confronto, il dialogo, il negoziato: la società, di conseguenza, si è segmentata ed è attraversata da una pluralità di conflitti incrociati.

La debolezza delle grandi organizzazioni riflette in parte la crescente frammentazione sociale alla quale si aggiunge la tendenza al localismo e non si tratta solo della tradizionale frattura territoriale fra Nord e Sud, che si è allargata: fra i cittadini del Centro e del Nord, infatti, è ampia la quota di quanti guardano con distacco il Mezzogiorno e, viceversa, fra i cittadini del Sud è ampia la quota di persone che si dice lontana dal Nord (Limes, 2008). Il fatto è che neppure la frattura territoriale sembra in grado di offrire un riferimento capace di unire il territorio, neanche in modo oppositivo. Accanto alle grandi fratture territoriali, infatti, cresce lo sfaldamento localista, ben certificato dalla rivendicazione di molte città e di alcune province che intendono cambiare cornice territoriale e istituzionale di appartenenza⁵⁰.

1.2.4. La prospettiva biografica degli italiani e il crescente individualismo

Queste trasformazioni hanno accentuato il senso di solitudine delle persone, rafforzando il processo di particolarizzazione che da tempo attraversa la società. In primo luogo, hanno prodotto un rapido accorciamento della prospettiva biografica, che si traduce nella crescente incapacità, espressa dagli adulti, di immaginare il futuro; non solo quello dei giovani e dei figli, a cui già abbiamo fatto riferimento, ma anche quello personale. Oltre metà degli italiani ritiene, infatti, che

⁴⁹ M. Barbagli, *Immigrazione e sicurezza in Italia*, il Mulino, Bologna, 2008, p. 64.

⁵⁰ Basti pensare alle province: erano 95 nel 1980, quando un fronte politico ampio proponeva di abolirle, e oggi, quasi trent'anni dopo, sono diventate 110: 15 di più. E, nonostante la riforma (federalista) del titolo V della Costituzione abbia previsto di ridimensionarle a favore delle aree metropolitane, aumentano le proposte di legge che mirano a istituirne di nuove. Se venissero approvate tutte, il loro numero salirebbe a oltre 130. In parallelo, si assiste a un ulteriore movimento: comuni che intendono abbandonare la provincia di appartenenza, per passare a un'altra, confinante, sfruttando le possibilità offerte dalla riforma costituzionale del 2001.

sia impossibile intraprendere progetti familiari e personali impegnativi, perché il futuro è troppo incerto e carico di rischi (Demos, 2008).

D'altra parte, la crisi ha reso le persone più insofferenti e diffidenti nei confronti degli altri. Solo il 20% – o poco più – pensa, infatti, che gran parte della gente sia degna di fiducia. Il resto, quasi 8 persone su 10, dunque, pensa il contrario e tende a stabilire relazioni all'insegna del sospetto (Demos, 2008). D'altronde, i problemi economici determinati dalla crisi del 2008 hanno, in qualche misura, deteriorato il clima delle relazioni personali anche in famiglia, come ammettono 4 intervistati su 10. Non bisogna pensare, tuttavia, che questi atteggiamenti abbiano oscurato del tutto l'orizzonte sociale: la capacità di adattamento degli italiani appare fortemente condizionata, ma ancora permette margini di manovra, almeno a livello psicologico (quasi 9 persone su 10 si dichiarano infatti molto o abbastanza felici)⁵¹.

L'atteggiamento può apparire contraddittorio con il clima di incertezza economica e di insicurezza sociale, con la sfiducia nelle istituzioni pubbliche, con l'indebolirsi dell'appartenenza alle associazioni e alle organizzazioni di rappresentanza. Tuttavia, il contrasto è più apparente che reale, infatti, la felicità⁵² personale non coincide con quella pubblica, ma, anzi, in una certa misura ne costituisce un antidoto. Nello spazio privato, cioè, si cerca la soddisfazione frustrata a livello pubblico, per cui, più ancora che in passato, la ricerca di sicurezza e felicità avviene nella cerchia degli affetti e degli amici, ma soprattutto in famiglia, che oggi più che mai, secondo indagini e sondaggi, rappresenta il principale sostegno su cui contare in caso di difficoltà, ma anche per trovare rifugio affettivo ed emotivo.

Per difendersi dagli "altri" gli italiani trasformano i confini della famiglia e delle reti amicali in vere e proprie barriere invalicabili, dove rifugiarsi e reagiscono all'inquietudine suscitata da un mondo divenuto troppo insicuro e troppo grande cercando rassicurazione e soddisfazione nel

⁵¹ Sondaggio «Demos», novembre 2008. Il dato risulta superiore agli ultimi anni e non registra grandi differenze dal punto di vista anagrafico, sociale e territoriale. Si dicono, infatti, felici gli uomini e le donne, i giovani (e soprattutto i giovanissimi) ma anche gli anziani, gli operai, gli imprenditori e i pensionati (unica, comprensibile eccezione: i disoccupati). Si dicono felici gli italiani del Nord, del Centro e ancor più del Sud. Questo sentimento non risente della fede religiosa e politica.

⁵² Il rinnovato interesse sui parametri di qualità della vita è al centro del rapporto mondiale 2016 *"World Happiness"*, che classifica 156 Paesi presentato a Roma (in cui l'Italia è al 50° posto), il giorno prima della giornata mondiale della Felicità delle Nazioni Unite che ricorre il 20 marzo. Il *focus* di questo rapporto 2016 è sulle conseguenze della disuguaglianza nella distribuzione del benessere: le persone si dimostrano più felici vivendo in società nelle quali le disuguaglianze sono ridotte. Sono 6 le variabili fondamentali che spiegano i 3/4 delle variazioni nei punteggi annuali: il PIL reale pro capite, l'aspettativa di vita in buona salute, l'aver qualcuno su cui contare, la libertà percepita nel fare scelte di vita, la libertà dalla corruzione e la generosità. «La misurazione della felicità percepita e il raggiungimento del benessere dovrebbero essere attività all'ordine del giorno di ogni nazione che si propone di perseguire obiettivi di sviluppo sostenibile», ha affermato Jeffrey Sachs, co-redattore del rapporto e direttore dell'*Earth Institute* alla *Columbia University*. «Al posto di adottare un approccio incentrato esclusivamente sulla crescita economica – ha aggiunto – dovremmo promuovere società più giuste e sostenibili dal punto di vista ambientale».

privato. Di conseguenza anche il rapporto con la politica è profondamente cambiato, si è assistito ad un sempre più veloce allontanamento tra società e istituzioni, tra società e politica, che si è tradotto, principalmente, in due tipologie di comportamento (Diamanti, 2007b).

Il primo riguarda il declino della partecipazione istituzionale: da un lato, la scarsa adesione ai partiti stessi e alle manifestazioni politiche ufficiali; dall'altro, soprattutto, l'astensione elettorale, cresciuta in tutti i tipi di elezione. Le ricerche condotte su questo argomento hanno sottolineato come si tratti di un fenomeno che nasconde motivazioni e logiche differenti: la marginalità sociale, l'indifferenza e, soltanto in misura limitata, la protesta e il rifiuto. Tuttavia, è difficile non considerarlo anche un segno di delusione e di distacco dei cittadini dal rituale della democrazia rappresentativa, un segno questo che induce a interrogarsi sull'effettivo fondamento di una democrazia senza elettori.

La seconda tendenza riguarda la perdita di credibilità e di fiducia di cui sono oggetto la classe politica, i partiti, le organizzazioni e le istituzioni rappresentative, si tratta di un fenomeno generalizzato che ha assunto proporzioni ampie e in costante crescita negli ultimi anni. È sufficiente, a questo proposito, scorrere i dati rilevati da numerosi sondaggi in cui i partiti, agli occhi degli elettori, sembrano tutti indifferenti. Bassa anche la convinzione di influire sulle scelte politiche generali: la quota degli elettori scettici circa la possibilità di contare è prossima alla metà⁵³.

La ricostruzione proposta nelle pagine precedenti contribuisce a spiegare alcuni dei problemi emersi nella società italiana, in particolare, tenta di chiarire le ragioni della crescente difficoltà di adattamento e di reazione incontrata di fronte ai cambiamenti profondi degli ultimi quindici anni. L'idea di fondo è che nella società contemporanea si siano indeboliti alcuni riferimenti che garantivano al tempo stesso stabilità e dinamismo; le ancore e le mappe che fornivano alle persone integrazione ed orientamento.

Le relazioni familiari e comunitarie sono divenute, al tempo stesso, più chiuse e più deboli, perché la famiglia è cambiata, i legami di comunità si sono allentati, ma al tempo stesso hanno accentuato le loro funzioni protettive; sono divenuti cioè fattori di conservazione piuttosto che d'innovazione. Così, più in generale, la rete associativa, le organizzazioni di rappresentanza economica e di partecipazione sono divenute più chiuse e più particolaristiche. Canali di promozione settoriale e corporativa, che hanno contribuito a frammentare la società piuttosto che ad integrarla.

⁵³ Nell'insieme, per riassumere questi orientamenti, si fa riferimento alla sindrome dell'antipolitica, una formula divenuta corrente, usata con finalità più prescrittive che descrittive, che richiama, tuttavia, un sentimento diffuso e visibile d'insoddisfazione più ampio nei confronti della democrazia rappresentativa e delle sue istituzioni.

1.2.5. La difficoltà della società ad innovare e ad innovarsi

La vitalità sociale non si è perduta, ma non viene più canalizzata in prospettive e strutture comuni, al contrario, appare imprigionata in un contesto ad alta entropia, dove si disperde e implode. Soprattutto, si osserva una grande difficoltà della società a innovare e a innovarsi, ne fornisce un esempio il rapporto intergenerazionale: i giovani, in particolare, sono al tempo stesso protetti e controllati dagli adulti.

Questi ultimi li tutelano di fronte alle incertezze del mercato e della realtà sociale, ma al prezzo di un ritardo sistematico nei tempi della loro autonomia e della loro maturità: nell'uscita dal sistema scolastico e formativo, nell'ingresso nel mercato del lavoro, nel distacco dalla famiglia di provenienza, nel matrimonio, nella maternità e nella paternità. In altri termini, i giovani si muovono in un orizzonte corto, senza futuro, simbolizzando e definendo con efficacia una società afflitta dalla perdita del futuro e, per questo, sempre più inadatta ad adattarsi.

Lo conferma l'indagine sull'identità nazionale (Limes, 2009), in cui per la prima volta dopo quindici anni, fra i caratteri che distinguono gli italiani l'arte di arrangiarsi viene superata nella percezione sociale dall'attaccamento alla famiglia. Non è possibile tuttavia riassumere il profilo della società italiana dell'ultimo decennio utilizzando come unica chiave di lettura il senso di declino e la perdita di capacità adattiva. Si tratta senza dubbio di tendenze presenti e marcate, come è stato già sottolineato, ma nella società si colgono anche indicatori di altro segno.

Alcuni dei fenomeni descritti come esempi del declino che avanza possono essere letti anche in maniera differente e, talora, addirittura opposta. Partiamo dalla realtà giovanile e dai rapporti intergenerazionali, in cui i giovani in Italia appaiono una componente sociale profondamente innovativa, rispetto alle precedenti; in particolar modo, mostrano un grado di partecipazione sociale e civica superiore alle classi di età più anziane. Non si tratta solo di un effetto del ciclo di vita, destinato a svanire via via che i giovani diventano adulti e invecchiano, i tassi di partecipazione alla vita pubblica espressi dalle classi di età più giovani (fra i 15 e i 25 anni) sono, infatti, molto elevati rispetto a quelli dei coetanei negli anni Ottanta e Novanta⁵⁴; ma anche in confronto ai giovani degli altri Paesi europei⁵⁵.

I più giovani, inoltre, fanno largo uso della rete, dove, oltre alla posta elettronica, frequentano *social networks*, *blog*, *chat*, *communities*, dimostrano grande confidenza con le nuove

⁵⁴ Interessanti su questi punti sono i dati riportati nelle ricerche condotte da «LaPolis».

⁵⁵ I giovani, peraltro, privilegiano forme di partecipazione meno istituzionale e non convenzionale, fino a intraprendere azioni contrarie alle leggi vigenti (manifestazioni non consentite, occupazione di edifici pubblici, blocchi stradali e ferroviari); sono più aperti alle tematiche globali, dalla pace alla solidarietà e alla cooperazione internazionale, e si servono di strumenti nuovi rispetto alle altre generazioni, in primo luogo nell'ambito della comunicazione.

tecnologie. Questo però sta contribuendo ad alimentare una nuova frattura generazionale, definita dalla conoscenza e dall'esperienza tecnologica, che separa i più giovani (con meno di 30 anni) dagli altri e che, d'altro canto, emargina fortemente le componenti sociali adulte e anziane.

Un discorso analogo si può fare riguardo al rapporto dei giovani con il lavoro, a cui essi non attribuiscono lo stesso significato e la stessa importanza delle generazioni più anziane. Tuttavia, nel Centro–Nord, l'importanza del lavoro autonomo e indipendente è ancora prevalente, fra i giovani, mentre nel Mezzogiorno è cresciuta di nuovo la disponibilità a emigrare per cercare un lavoro adeguato alle aspettative o, più semplicemente, per cercare lavoro⁵⁶. I giovani, peraltro, si sono adattati ad occupazioni flessibili e intermittenti, ma soltanto per necessità, visto che la sicurezza nel lavoro continua a costituire un'aspirazione diffusa e impossibile.

Evitare interpretazioni a senso unico dei cambiamenti che hanno coinvolto la società italiana negli ultimi quindici anni è comunque fondamentale, per una maggiore aderenza alla realtà del Paese. In Italia, più che altrove, i cambiamenti rischiano di inibire i principi stessi dell'innovazione sociale, perché hanno contrastato e in parte isolato le componenti maggiormente capaci di reagire alle trasformazioni e alle difficoltà, proiettandosi nel futuro. Ci riferiamo in primo luogo ai giovani, il cui accesso nella vita attiva in posizioni di responsabilità avviene sempre più in ritardo, con difficoltà sempre maggiore⁵⁷.

1.3. Una proposta di lettura della domanda di orientamento permanente

Per arrivare ad una proposta di lettura della domanda di orientamento, a partire dall'immagine descritta nei precedenti due paragrafi, sembra utile partire dalla ricerca delle cause

⁵⁶ Dal 2008 al 2016 più di 500mila connazionali si sono cancellati dall'anagrafe per trasferirsi all'estero. Al primo posto tra le destinazioni dei nuovi emigrati italiani c'è la Germania, seguita da Regno Unito e Francia. È la fotografia scattata dall'Osservatorio statistico dei consulenti del lavoro nel rapporto "Il lavoro dove c'è. Un'analisi degli spostamenti per motivi di lavoro negli anni della crisi", nel quale vengono esaminati i cambi di residenza e i comportamenti degli italiani partendo dalla crisi occupazionale del 2008, che ha cambiato le esigenze della popolazione e incrementato il numero di soggetti decisi a spostarsi in un'altra città per lavorare. Dal rapporto si evince che, tra il 2008 e il 2015, più di 380mila italiani si sono trasferiti da una regione del Sud in un altro territorio del Centro o del Nord Italia: si tratta principalmente di lavoratori qualificati che vedono nella fuga dal Mezzogiorno la via migliore per guadagnare di più.

⁵⁷ Lo stesso discorso varrebbe per: le donne, che continuano a occupare una posizione periferica e svantaggiata nei processi di mobilità e nelle gerarchie sociali; agli immigrati, la cui presenza nella società è sempre più ampia e il loro contributo al mercato del lavoro, all'impresa e al sistema dei servizi sempre più rilevante, ma il loro inserimento avviene quasi per caso, in modo preterintenzionale. D'altra parte, le istituzioni e le politiche pubbliche non sono riuscite, negli ultimi dieci anni, a favorire l'apertura dell'economia e della società. La crisi globale, al contrario, le ha spinte a riprendere un ruolo di protezione. Tuttavia, la società italiana difficilmente sarà in grado di coltivare, come in passato, l'arte di arrangiarsi, di adattarsi e di reagire ai cambiamenti, riuscendo, al tempo stesso, a innovare, senza innovare sé stessa; senza dare spazio e peso maggiore alle componenti più nuove ma, oggi, ancora periferiche: ai giovani, alle donne, agli immigrati.

che hanno determinato questo stato dell'arte, per poi avanzare i possibili rimedi. Per fare questo abbiamo bisogno di allargare lo sguardo oltre i dati materiali, per riconoscere che la crisi economica e la crisi della "legalità" democratica sono segno di una emergenza antropologica e sociale, che non si riduce a un problema di leggi, più o meno numerose, ma ha radici in uno smarrimento che è innanzitutto culturale ed etico⁵⁸.

Ma da dove nasce questa incapacità di costruire una cultura ed un'etica condivisa che sono le fondamenta senza le quali nulla può essere davvero costruito? Innanzitutto bisogna considerare che nella nostra storia non era mai accaduto che si verificasse una scissione così profonda fra le due "anime" che costituiscono l'idea stessa di progresso: lo sviluppo tecnico-economico e quello spirituale-morale. La radice profonda della domanda di "orientamento permanente" è in *primis* una questione di orientamento esistenziale, perché sempre più pressante è la crisi dei fondamenti di riferimento e la difficoltà a ricreare un ordine sicuro di valori. Elementi necessari all'individuo per poter sperimentare la propria identità come duratura e, perciò, in grado di ispirare e sostenere le sue scelte, anche e soprattutto, in queste attuali condizioni di incertezza (Giddens, 2002).

Il Rapporto annuale sulla situazione sociale del Paese del Censis (2014), scrive d'una: «atonìa intellettuale ed etica che rende la nostra società indistinta e sfuggente [...], una società sghemba addirittura nei suoi pensieri [...], in cui tutto vaga senza radicamenti»⁵⁹. Una società liquida, secondo la definizione di Bauman (2011), in cui gli interessi e i comportamenti individuali e collettivi sono segnati dalla solitudine e si aggregano in mondi che vivono di se stessi senza dialogo e, dunque, senza alcuna efficacia esterna e collettiva.

La realtà italiana viene definita usando la metafora di una "società delle sette giare" ove il termine "giara" sta ad indicare un contenitore *a ricca potenza interna ma con grandi difficoltà a stabilire significativi rapporti esterni*, a causa della sua fragile e rischiosa struttura⁶⁰. Le sette giare

⁵⁸ A riprova di ciò vi è il fatto che, ad esempio, nel corso degli ultimi anni sono state diverse le riforme del mercato del lavoro che si sono succedute eppure i problemi dell'occupazione sono rimasti irrisolti perché ciò che manca davvero è la capacità di comprendere la vera natura del lavoro e, ancor di più, la capacità di costruire e rafforzare un consenso e un sentire comune che alle leggi dia respiro e peso di cultura e forza di costume.

⁵⁹ Quando non indicato diversamente il corsivo si riferisce alle Considerazioni generali, pp. 1-10, del 48° Rapporto Censis. Cfr. anche il Rapporto Italia 2015 di Eurispes in cui il presidente Gian Maria Fara, a p. 2 delle Considerazioni generali, parla di pericoloso processo di disarticolazione della società.

⁶⁰ La prima giara è quella dei poteri sovranazionali che sempre più ci condizionano (si pensi ai comportamenti del mercato finanziario mondiale che la collettività non domina e non capisce e ai vincoli delle autorità comunitarie che, per i modi in cui sono praticati, portano a una crescente cessione di sovranità delle realtà nazionali). La seconda giara è quella della politica nazionale che oltre a presentare un basso margine di azione in ambito sovranazionale (per la perdita di sovranità) non è dotata di un immediato potere in ambito nazionale a causa delle difficoltà a gestire i rapporti con le altre istituzioni, con le inefficienze dell'amministrazione pubblica e con i comportamenti collettivi, per cui resta spesso confinata al giuoco della sola politica, resta, cioè, a sobbollire, senza efficacia collettiva. La terza giara è quella del disordinato funzionamento delle istituzioni che, non riuscendo più a dare forma alcuna alla società, per effetto della "liquidità" ossia della crisi delle giunture sistemiche della vita collettiva, vivono in una dinamica tutta loro ed

costituiscono il nucleo sostanziale dell'attuale società italiana su cui incidono altre variabili non a esse immediatamente riconducibili ma da esse, comunque, condizionate non fosse altro per l'incapacità di trovare soluzioni efficaci⁶¹.

«La liquidità è, dunque, ciò che connota la nostra epoca e poiché in una società liquida tutto è liquefatto, l'ideologia di riferimento di questo “ordine” di cose è il relativismo che si impone con i dogmi del linguaggio politicamente corretto e che è divenuto la vera e propria religione dell'uomo moderno»⁶². Assumendo che tutto si trasforma, il relativismo afferma che non esistono verità (ad eccezione, evidentemente, di quella per cui tutto è relativo), ma solo punti di vista mutevoli. Vale tutto, dunque, perché nulla vale.

Secondo la concezione liberale moderna dello Stato (Rawls, 1982), quest'ultimo non dovrebbe assumere alcuna visione etica, poiché deve tener conto del pluralismo delle nostre società che rende impossibile l'unanimità sul piano delle concezioni del bene. Da ricercare sono le regole, condivise, di convivenza che rendano possibile, a ogni individuo, di perseguire la propria visione del bene e della vita, purché questa non sia di danno agli altri. In realtà questo discorso presuppone che la convivenza sia un bene da tutelare e, in effetti, non è possibile che lo Stato sia moralmente neutrale⁶³.

esprimono un'estraneità dalla realtà quotidiana. Quello del funzionamento dei ruoli e dei poteri istituzionali è un mondo tutto a giuoco interno (la giara sobbolle in piena inefficacia collettiva). La quarta giara è formata da una minoranza vitale, costituita da medio-piccoli imprenditori ritenuti capaci di trasmettere energia e orientare gli altri segmenti della società i quali, però, sentendosi oltretutto ben poco assistiti dal sistema pubblico, si sono progressivamente estraniati dal destino del Paese, preferendo vivere ancorati alle proprie dinamiche aziendali o individuali. Vitalità, dunque, ma senza efficacia collettiva. La quinta giara è quella della vita, squilibrata e difficile, della gente del quotidiano. Nella società liquida e, dunque, senza ordine sistemico, i singoli soggetti si sentono abbandonati a se stessi, in una obbligata solitudine (il Rapporto del Censis racconta gli italiani come impauriti, vulnerabili e alla fine cinici). Quello della gente del quotidiano è un mondo caratterizzato dalla sospensione delle aspettative (la precarietà crescente, ad esempio, viene vista non come un passo verso la proletarianizzazione ma come una fase che comunque regge) e tale sospensione se, da un lato, impedisce una piena coscienza del declino complessivo del sistema, dall'altro può incubare crescenti disuguaglianze economiche con imprevedibili tensioni sociali. Per il momento e fino a quando tale incubazione non avrà effetto, la scena principale è occupata dalla tematica e dalla voglia dei diritti (si parla di “diritto al diritto”), specialmente i nuovi diritti nella sfera individuale. La sesta giara è il mondo, consistente e in crescita, del sommerso che rappresenta una componente oramai strutturale della nostra economia in quanto è la base dei meccanismi che consentono alle famiglie e alle imprese di reggere; è il riferimento adattivo di molti milioni di italiani. Se le povertà e le disuguaglianze sociali non hanno finora prodotto tensioni di alta conflittualità, è pensabile che ciò sia dovuto a un flusso di reddito non istituzionale e in diverso modo sommerso. La settima giara riguarda il grande e pervasivo mondo dei media caratterizzato dal bisogno dell'evento anziché dall'aderenza alla realtà e ai cambiamenti reali in corso nella società. Mezzi attraverso i quali non scoprire il mondo e relazionarsi con esso, ma piuttosto specchi introflessi in cui il sé digitale si contempla e si esibisce. Grande ed evidente presenza, quella dei media, ma limitata efficacia collettiva.

⁶¹ Si pensi ai problemi derivanti dalla situazione geopolitica internazionale: dalle drammatiche vicende dell'Africa e del Medio Oriente con una immigrazione massiccia, squilibrata e incontrollata, alla pesantissima minaccia dell'estremismo islamico con gli orrori dell'Isis, di Al Qaeda, di Boko Haram, di Al Shabab.

⁶² M. Pera M., *Senza radici. Lettera a Marcello Pera*, Mondadori, Milano, 2004, p. 87.

⁶³ Diversi studiosi, fra cui il filosofo Robert Spaemann (Possenti, 2007), osservano come non si possa sostenere coerentemente questa concezione della politica la quale si scontra contro precisi limiti ed è inconciliabile con le

Esistono poi dei principi umani universali che non sono negoziabili: la sacralità della vita, la dignità di ogni persona, la libertà politica, economica, religiosa, la difesa della famiglia, la laicità, il pluralismo, la democrazia, la pari dignità tra uomo e donna. Principi che derivano da riconosciute verità sull'uomo – uomo e donna – e, proprio per questo, hanno una vita propria nel senso che sono sottratti alla disponibilità del potere politico e alla volontà dei singoli. Eppure, quasi quotidianamente si sente “affermare in giro” come nessuno sia in possesso della verità e che quest'ultima andrebbe piuttosto intesa come ricerca⁶⁴.

Questo preambolo è necessario per arrivare ad affrontare nel merito il significato che, all'interno della comunità scientifica e degli “addetti ai lavori”, ha oggi acquisito la parola orientamento. Un significato che si è costruito, oltre che sui riferimenti teorici delle differenti discipline che se ne occupano, sull'esperienza ed il lavoro sul campo di insegnanti, consulenti, operatori dei servizi per il lavoro e ricercatori.

1.3.1. Cosa significa oggi occuparsi di orientamento permanente

Questo ha portato oggi ad identificare l'orientamento come un insieme di pratiche che sempre più condivise, danno origine ad una definizione molto ampia di orientamento come “insieme di azioni a sostegno di una scelta”, che si specifica più precisamente come “formativa e/o professionale”. Ma oggi il compito a cui è chiamato l'orientamento è quello di strutturarsi come “permanente”.

Tale definizione generale dev'essere contestualizzata in un percorso storico ed epistemologico, nonché declinata nelle differenti accezioni particolari che derivano dai diversi contesti nei quali tali azioni, generalmente, vengono erogate.

L'orientamento permanente (*lifelong guidance*), quindi, è:

- “scolastico” quando prevede un insieme di azioni per supportare scelte legate ai cicli di studio⁶⁵;

condizioni di mantenimento del genere umano. La libertà soggettiva degli individui può fondarsi ed esprimersi solo se resta all'interno di una cornice che è stabilita dalla natura umana. Solo se esiste una comune e intangibile natura umana sussiste la possibilità che l'agire degli Stati, volto al mantenimento del genere umano, sia compatibile con gli scopi degli individui.

⁶⁴ Ma dire questo significa confondere «la verità politica, che nessuno possiede a priori, e la verità antropologica. La ricerca non può avere per oggetto la determinazione della verità sull'uomo, ma solo quella sui modi politici di concretizzarla» (D'Agostino, 2012; p. 33). In questa incapacità di riconoscere una comune e intangibile natura umana con un ordine di principi condivisi un ruolo importante lo gioca la tendenza, tutta moderna, a rinnegare, in nome del pluralismo e del multiculturalismo, il proprio volto, la propria identità, quasi essa fosse una colpa o rappresentasse un impedimento nell'incontro con l'altro.

⁶⁵ Tema centrale, anzi cruciale nella scuola è quello dell'orientamento alle scelte. Come è affrontato, progettato e sostenuto nell'ambito dell'istituzione scolastica e in rete con altre istituzioni del territorio? Quale “cultura”

- “professionale” quando supporta l'ingresso nel mercato del lavoro o sostiene comunque un cambiamento di *status*, all'interno di un'organizzazione;
- “transazionale” quando interviene a *governance* di un cambiamento che comprometta un equilibrio, che si può configurare come crisi, anche personale. Può presentarsi a qualsiasi età e viene a sovrapporsi spesso nei precedenti due⁶⁶.

Quindi, in una situazione sociale e politica in rapida e continua evoluzione, come si è presentato nei paragrafi precedenti, l'orientamento permanente costituisce, oggi più che mai, una sfida per l'educazione e il punto culminante di ogni processo educativo e formativo. Ma anche un fattore strategico per le azioni di coordinamento delle politiche sociali e lavorative, capace di mediare, nell'interazione tra le diverse componenti coinvolte nel processo orientativo. Risulta, infatti, «strategico coordinare e governare le esigenze della progettualità professionale dei soggetti e delle organizzazioni con la flessibilità dei mercati del lavoro in continua trasformazione»⁶⁷.

L'orientamento permanente è, oggi, una domanda sociale estesa a sempre più ampie e nuove fasce di popolazione, non più soltanto giovanile (istruzione e formazione professionale). L'interesse sociale, che sta crescendo sul dibattito culturale intorno alle problematiche orientative, ha un punto di partenza rilevante non solo nelle disposizioni normative-istituzionali, recentemente elaborate o modificate in maniera strutturale, ma soprattutto nelle tendenze del mercato del lavoro e della domanda occupazionale, oggi fortemente in crisi. Sulla base di tali considerazioni parlare di orientamento permanente non è affatto semplice: per i suoi molteplici e complessi significati, per i tanti e diversificati campi e livelli di applicazione.

Scrivere con coerenza sull'orientamento significa, in primo luogo, mettere alla base una coerente impostazione metodologica che trova i suoi presupposti in un chiaro modello teorico di riferimento, ma soprattutto in alcune scelte di fondo ben dichiarate. Pertanto, la prospettiva con la quale affronto l'argomento intende collocarsi in un più ampio contesto con il supporto di dati scientifici aggiornati e di un'esperienza sul campo, che si fonda ed appoggia ad un modello relazionale⁶⁸.

dell'orientamento e quale formazione degli operatori scolastici, docenti, personale tecnico, esperti, ecc.? Quali le scelte di fondo, in termini di obiettivi e di strategie, ma anche in termini di investimento di risorse, da parte della scuola nell'attuale contesto di autonomia istituzionale ed organizzativa?

⁶⁶ Ritengo sia importante tenere ben distinto l'intervento di orientamento che definisco “Transazionale” dalla dimensione scolastica e da quella professionale. Questo al fine di poterne definire ed individuare le sue specifiche caratteristiche.

⁶⁷ P. Del Core, S. Ferraroli, U. Fontana (a cura di), *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, LAS, Roma, 2005, p. 44.

⁶⁸ Per modello relazionale ci riferiamo qui al *counseling* psicologico, che è l'attività professionale dello psicologo con la quale egli cerca di orientare, favorire, sostenere e sviluppare le potenzialità della persona e la sua qualità di vita, agevolando atteggiamenti attivi, propositivi e stimolando le capacità, le consapevolezze e le risorse strettamente

Nell'attuale contesto storico–culturale di forte cambiamento, dominato da nuove e sempre più sofisticate tecnologie comunicative, infatti, non è più pensabile una concezione di orientamento che non metta al centro il soggetto. Questo, perché il soggetto sia in grado di orientarsi in maniera critica nella realtà complessa in cui si trova a vivere, e sia capace di effettuare le proprie scelte di vita, presenti e future, in coerenza con un suo progetto personale continuamente verificato e riposizionato in rapporto alle contingenze ambientali e lavorative⁶⁹.

Un'adeguata concezione di orientamento, che si proponga di facilitare e sostenere i processi di scelta e tenga conto delle differenti esigenze dei diversi soggetti che vi interagiscono, dovrebbe muoversi su di una linea fortemente educativa e formativa. Tuttavia, non sempre, anche a livello scientifico, è chiara tale ottica educativa dell'orientamento, benché essa meriti una forte attenzione (MIUR, 2014). Pensando poi specificamente all'ambito scolastico, l'orientamento dovrebbe assumere in maniera ancora più esplicita le seguenti caratteristiche governate dal modello relazionale:

- modalità educativa permanente,
- prospettiva teorica e metodologica di carattere evolutivo,
- approccio sistemico,
- reale intreccio, nella prassi e nell'organizzazione dei servizi, delle tre principali dimensioni dell'orientamento: informazione, formazione e consulenza.

In generale, la valenza formativa dell'orientamento, certamente è quella che qualifica e caratterizza globalmente l'orientamento, sia nel suo impianto teorico sia nelle sue strategie di intervento, è indubbiamente deve essere estesa a tutte le categorie di destinatari. Essa riguarda non soltanto i giovani, ma anche gli adulti, lavoratori o disoccupati, gli anziani, gli emarginati o i portatori di disagio, le minoranze etniche, ovvero, qualsiasi categoria di persone.

L'orientamento per i soggetti in età evolutiva si configura come uno specifico impegno formativo alle scelte, quale parte integrante del processo educativo in generale in vista del raggiungimento di una certa maturità professionale e dello sviluppo di attitudini, interessi e valori

personali (in sintesi un supporto per favorire, sostenere e sviluppare le risorse della persona non in conseguenza di disturbi mentali, ma per specifiche problematiche quotidiane). Tutto questo in una relazione paritaria e basata sulla comunicazione interpersonale, l'ascolto attivo, l'empatia ed il sostegno, nella quale ci si prefigge di trovare insieme le migliori strategie, rendendo così possibili certe modifiche e certe opzioni. Si cerca dunque di consentire, innescare, incentivare e far emergere nella persona una visione realistica di se stessa e dell'ambiente circostante, e quindi dei vari contesti vitali come quello sociale, familiare, affettivo, lavorativo, ecc., riducendo in tal modo al minimo fattori conflittuali, soggettivi e/o di errata valutazione. Dal 2004 ho iniziato ad occuparmi di orientamento, inizialmente sui corsi triennali regionali della formazione professionale della Provincia di Genova (oggi città Metropolitana), poi come consulente sia per le scuole sia per aziende e privati.

⁶⁹ Tale prospettiva è indispensabile soprattutto quando si tratta di progettare l'orientamento per soggetti in età evolutiva, in particolare i preadolescenti e gli adolescenti, che si trovano a dover affrontare il difficile compito di scegliere, non solo l'indirizzo scolastico da frequentare, ma anche di pianificare conseguentemente il proprio futuro professionale.

necessari per far fronte al cambiamento che avviene nel mondo dell'occupazione. Per gli adulti e per quanti si trovano al di fuori dei cicli formativi tradizionali e cercano di rientrare nel mercato del lavoro, l'orientamento è progettato come verifica e consolidamento delle competenze, come valorizzazione delle proprie risorse ed acquisizione di nuove competenze, come offerta di sostegno per autoregolare la propria formazione e la carriera lavorativa.

In questa prospettiva l'orientamento può essere definito come «un processo ampio e complesso che coinvolge il singolo e la collettività. È la risultante dello sforzo incrociato di molteplici istituzioni formative ed agenzie sociali (formazione professionale, scuola, università, famiglia, gruppi, associazioni, aziende, servizi per l'impiego, ecc.), di svariate figure professionali e di diverse parti sociali, politiche ed economiche in gioco. Ciò suppone un'azione coordinata che permetta l'interazione, in un sistema triadico articolato, tra mercato del lavoro, formazione/educazione e soggetti destinatari del servizio»⁷⁰. Nella prospettiva teorica, qui proposta, secondo la quale l'orientamento non costituisce un atto episodico nella vita di un soggetto ma, al contrario, rappresenta un *continuum*, che si prolunga in tutto l'arco della vita attiva, il processo orientativo si configura come:

- attività di sostegno allo sviluppo integrale della persona nella sua identità personale e sociale;
- percorso di educazione al “diritto alla scelta”, quale strumento per l'esercizio di una cittadinanza matura e consapevole;
- strumento di prevenzione contro la devianza ed il disagio sociale.

Per realizzare tutto ciò, è necessario accompagnare il soggetto nelle diverse fasi della scelta lungo tutto l'arco evolutivo, prendendo in considerazione la persona nella sua globalità. L'ottica evolutiva e dinamica, guidata dal modello relazionale, con la quale viene considerato l'orientamento⁷¹, permette di entrare nella complessità del contesto socioculturale e professionale mediante una metodologia che privilegia l'approccio multidimensionale e pluriprofessionale. Tale approccio orientativo non considera la scelta come un problema isolato e contingente, ma vede il processo decisionale in relazione ai passaggi evolutivi attraverso i quali avviene la costruzione del “progetto vocazionale” del soggetto: crescita, esplorazione, stabilizzazione, mantenimento, declino.

Ciascuno di questi stadi evolutivi è caratterizzato da una serie di progressivi compiti di sviluppo, in tal modo lo sviluppo vocazionale rappresenta un percorso continuo, dinamico e ricorsivo, che implica un processo interattivo tra le conoscenze e le competenze della persona ed i

⁷⁰ P. Del Core, S. Ferraroli, U. Fontana (a cura di), *Op. Cit.*, 2005, p. 46.

⁷¹ Parliamo del modello teorico di orientamento, chiamato “approccio evolutivo” che si pone sulla linea del modello dello “sviluppo vocazionale”, riconducibile agli studi di Super (1957, 1980).

fattori socioculturali con i quali interagisce. Di fondamentale importanza, in tal senso, è la relazione tra l'immagine di sé che il soggetto elabora lungo il tempo in interazione con gli altri e il suo ambiente, attraverso la continua e progressiva acquisizione di conoscenze, abilità e competenze⁷².

1.3.2. Orientamento permanente: un concetto globale ed onnicomprensivo

Seguendo le indicazioni contenute nelle normative nazionali e nelle direttive comunitarie relative alla dimensione culturale ed economica della UE, emerge con sempre maggior chiarezza che l'orientamento non può che fondarsi sull'idea di una partecipazione attiva dei soggetti alla costruzione della cultura e della società del lavoro, alla conoscenza di sé e della propria identità. Al fine di divenire gradualmente protagonista del suo progetto personale e professionale, da spendere nel mondo del lavoro per favorirne un costruttivo inserimento nella società.

Questo, concretamente, significa la riaffermazione di un orientamento formativo sia disciplinare sia pluridisciplinare⁷³. Un *concetto globale e onnicomprensivo di orientamento*, in cui possano coesistere sia l'interdipendenza tra molti fattori sia l'attenzione ad operare una mediazione tra il sistema della persona, il sistema delle istituzioni formative e le istanze del mondo economico e produttivo, *implica la compresenza e l'interazione tra le diverse funzioni del medesimo processo*.

Il processo orientativo, infatti, nell'insieme dei suoi servizi e delle sue metodologie, si realizza concretamente nell'interconnessione tra tre fondamentali dimensioni o macroaree di intervento specifico che lo caratterizzano: la dimensione *informativa*, la dimensione *formativa* e quella di *consulenza*. In ogni servizio di orientamento tali modalità di approccio sono compresenti e si attuano in maniera diversa e con strumenti differenziati a secondo dell'età, del grado di scolarità, dell'esperienza professionale fatta, ma anche in relazione alle competenze e ai ruoli dei diversi operatori.

Non si tratta di tipologie di intervento o di settori separati, ma di funzioni costitutive del processo di orientamento in quanto tale, esse devono essere concepite come integrate all'interno di uno stesso percorso, al fine di ottenere un orientamento che tenga conto di ogni necessità della persona, anche di quelle che gli operatori riescono a comprendere oltre alle "parole".

Ciò comporta degli obiettivi decisamente innovativi, soprattutto se si parte dal presupposto, sul quale tutti concordano, che è la dimensione formativa ad accomunare qualsiasi intervento nel

⁷² Questo comporta la necessità di sostenere lo sviluppo nell'individuo di competenze che gli consentano: di osservare criticamente il tipo di scelte scolastiche, professionali e di vita a cui egli aspira; di affrontare l'analisi di eventuali problematiche; di riconoscere le strategie utili.

⁷³ In quanto fondamentale componente strutturale del processo formativo di ogni persona lungo tutto l'arco dalla vita a partire dal primo ciclo della scuola.

settore, con degli obiettivi specifici che riguardano: lo sviluppo del sé nell'individuo, la capacità di auto-valutarsi, di saper fare scelte autonome, di costruire un proprio progetto di vita, di saper gestire la propria vita personale, sociale e professionale. Veniamo ora a descrivere brevemente le tre dimensioni sopra indicate, tenendo presente che sono presentate in un ordine che risulta essere quello consigliato, ma non per questo sempre presente.

1. Partiamo quindi con la *dimensione informativa*; per una scelta scolastica e professionale realistica, è necessario offrire al soggetto tutte quelle informazioni che gli consentono di leggere la complessa realtà sociale e culturale in continuo cambiamento: informazioni sulla situazione occupazionale e sulle opportunità formative, ma anche sulla progressiva trasformazione del mondo del lavoro per essere flessibile nelle sue preferenze e disponibile alle innovazioni dei profili professionali sempre cangianti.

Il soggetto, però deve esser aiutato a saper utilizzare tali informazioni in funzione delle proprie potenzialità, attitudini, interessi e valori, ma soprattutto in funzione del proprio progetto personale e professionale. Oggi il progresso tecnologico offre di fatto molteplici ed ampie possibilità di esplorazione del mondo del lavoro e i nuovi media rendono accessibili molte utili informazioni a tutti i livelli di età. Si pensi alla quantità e alla qualità del materiale informativo, dal cartaceo al multimediale, messo a disposizione degli utenti dalle imprese e dalle organizzazioni formative, dai servizi di sportello a quelli offerti da centri specializzati di orientamento e a quelli telematici sempre più sofisticati⁷⁴.

«Di fronte alla quantità di informazioni offerte i soggetti hanno bisogno di strumenti culturali che li aiutino a decodificare, selezionare e discriminare in maniera critica per essere in grado di orientare le scelte nella direzione della propria progettualità professionale e della realizzazione personale. É centrale allora in un servizio di orientamento mettere a fuoco la valenza formativa dell'informazione per la sua capacità di influire sulle scelte e sulle motivazioni individuali, ma anche sulle stesse linee di tendenza e le direzioni che i mercati del lavoro assumono o inducono»⁷⁵.

2. La *dimensione formativa*, da intendersi come processo globale, offre un aiuto insostituibile all'orientamento, non solo per i singoli individui, ma anche per tutti gli altri soggetti interessati e coinvolti nel processo orientativo a diverso titolo come destinatari del servizio. Nel percorso di scoperta delle motivazioni, di sviluppo della progettualità personale e professionale, di valorizzazione dell'imprenditorialità delle risorse umane l'orientamento

⁷⁴ In questa linea, tramite l'investimento di risorse e di capitali per migliorare i servizi di informazione occorre valorizzare in maniera ancora più intelligente l'enorme potenziale delle tecnologie digitali, offrendo agli utenti, spesso sprovvisti e disorientati, dei criteri-guida per accedere in maniera critica alla quantità di informazioni erogate.

⁷⁵ *Ivi*, p. 53.

considerato soltanto come momento “informativo” rischia, infatti, di restringere notevolmente il suo campo di azione.

La formazione ha un ruolo centrale nell'orientamento perché, è bene sottolinearlo, consente ai soggetti di usufruire di occasioni per sviluppare la propria personalità, nella presa di coscienza di sé e della propria identità, per operare così le proprie scelte. Scelte realistiche, ovvero, sostenibili, libere e responsabili in un contesto sociale, come quello attuale che non le facilita, a causa della mobilità professionale dovuta alla rapida trasformazione dei settori lavorativi. Orientare, infatti, non significa né “indirizzare” e neppure “dirigere”, ma comporta un'attitudine e un'attenzione psico-socio-pedagogica, che deve configurarsi come un percorso di accompagnamento alla crescita della persona.

Lo scopo è quello di favorire nell'individuo le capacità di riconoscere le modalità e gli stili di comportamento, che emergendo sin dall'interno di se stesso, per permettergli di essere valorizzato e di raggiungere i propri obiettivi. L'orientamento si configura così come una modalità concreta di promozione dello sviluppo individuale e sociale, proprio attraverso percorsi di educazione alla scelta, nella pratica della libertà e dell'auto-determinazione attiva (Mura, 2005)⁷⁶.

3. *L'intervento di consulenza* ha l'obiettivo di facilitare il processo di assunzione personale di responsabilità rispetto a questi momenti di scelta, sempre più spesso, critici, di snodo e di saper gestire la situazione con risorse adeguate. Bisogna però distinguere la consulenza che può essere utile all'orientamento in *due aree d'intervento ben separate*: l'intervento di *counseling* (Biggio, 2007; Schiavetta, 2017) e l'intervento di “consulenza orientativa” (Shein, 2001).

Nel primo caso stiamo parlando di interventi che consistono in attività rivolte al singolo soggetto, che viene posto al centro dell'intervento e in cui notevole valore rivestono, in particolare, le competenze specialistiche dell'orientatore:

- capacità di diagnosi del problema del soggetto,
- tecniche di gestione del colloquio di orientamento,
- costruzione e sviluppo del progetto personale,
- gestione delle aspettative,
- valutazione dei risultati perseguiti.

⁷⁶ Oggi, il vero problema dell'orientamento, sempre più spesso, consiste nell'avere un supporto metodologico e formativo per affrontare concretamente la criticità della scelta e della decisione, per superare la conflittualità o l'ansietà ad esse collegate, sia se si tratta della scelta scolastica o dell'inserimento lavorativo.

Si tratta di una modalità di intervento, principalmente, individuale che oltre ad indagare gli aspetti della personalità, è in grado di innescare un processo di cambiamento nell'esperienza formativa o lavorativa del soggetto, al fine di riorganizzare e ristrutturare una progettualità, personale e/o professionale, bloccata⁷⁷.

Nel secondo caso, possiamo definire l'intervento di "consulenza orientativa": la consulenza che si attua come sostegno dell'auto-informazione o dell'auto-orientamento. Quest'attività, soprattutto nei servizi come i Centri per l'impiego (CPI), assume una sua peculiare connotazione che va dalla sensibilizzazione, al coinvolgimento di molteplici soggetti (enti e istituzioni), interessati ai processi di inserimento al lavoro, allo sviluppo dell'imprenditorialità, alla formazione culturale e professionale dei cittadini, alla creazione di nuove professionalità.

La consulenza in questa ottica può essere di supporto, un aiuto alle istituzioni formative in genere e alle diverse organizzazioni sociali, ai fini della progettazione, della verifica e delle valutazioni degli interventi, oppure, un'attività di mediazione tra i bisogni reali degli utenti e le esigenze dell'ambiente di vita e di lavoro delle persone (Del Core, Ferraroli, Fontana, 2005).

A partire già dagli anni ottanta tendono ad affermarsi delle teorie, sintetizzate da Maria Luisa Pombeni (1990), che sono caratterizzate da quattro elementi fondamentali, di seguito riportati.

- 1) Centralità del soggetto e della responsabilità di scelta: l'attenzione degli studiosi e degli operatori è definitivamente rivolta all'individuo, alla sua capacità di scegliere in modo responsabile e autonomo, sino a promuovere l'idea che l'orientamento sia innanzitutto auto diretto.
- 2) Crucialità degli stadi di vita e delle fasi di transizione: se l'orientamento diventa un concetto che attraversa il ciclo di vita, risulta soprattutto cruciale nelle fasi di passaggio quando le risorse individuali e del contesto sono primariamente sollecitate ad attivarsi e a sostenere nuovi assetti e configurazioni di vita personale e professionale.
- 3) Possibilità di evoluzione e di cambiamento degli interessi e della carriera professionale: il lavoro cessa di essere per la vita, diventa flessibile, a termine, interinale e spesso itinerante. La possibilità di crescita sembrano quindi sempre più legate alla capacità di recuperare e valorizzare tutto il patrimonio di competenze di una vita.

⁷⁷ Il *counseling* si configura come un intervento di sostegno e di accompagnamento che si realizza attraverso una "relazione di aiuto", un incontro individuale o di gruppo nel quale il soggetto ha la possibilità di mettersi a confronto con la realtà della sua situazione personale, dei suoi bisogni e problemi orientativi, delle sue risorse da investire per superare la difficoltà, ma anche di prendere coscienza dei processi decisionali che sta mettendo in atto.

- 4) Interdipendenza con il sistema dell'educazione e della formazione professionale: la sinergia auspicata tra i sistemi della scuola, della formazione, dell'università e del lavoro richiede di progettare e realizzare percorsi di orientamento integrati, individualizzati e capaci di favorire la costruzione di un percorso di apprendimento *lifelong*.

1.3.3. La complessità crescente della domanda di orientamento permanente

Oggi il panorama lavorativo è caratterizzato da una complessità crescente: le nuove generazioni intraprendono, sempre più frequentemente, più di una professione nel corso della vita lavorativa. L'Orientamento deve essere quindi un supporto dato all'individuo per risolvere i problemi relativi alla professione, alla scelta o al cambiamento della stessa, tenendo in considerazione le sue caratteristiche e le sue opportunità nel mercato del lavoro.

È una scelta nel tempo, continua in cui il soggetto è l'attore protagonista di questo processo, supportato dall'orientatore che ha la funzione di aiutarlo a collocarsi, informarsi ed elaborare strategie finalizzate alla costruzione del proprio progetto professionale. L'obiettivo: portare le persone a individuare il proprio progetto personale, attraverso un incremento delle loro capacità di scelta. L'azione orientativa, di questa proposta (Pombeni, Angelo, 1994), persegue essenzialmente quattro ordini di obiettivi:

- 1) l'elaborazione dei vissuti individuali e l'esplicitazione delle rappresentazioni sociali connesse alla situazione critica;
- 2) l'attivazione del conflitto socio-cognitivo e l'ampliamento delle informazioni che il soggetto possiede a proposito di se stesso, la formazione, la scuola, il lavoro;
- 3) lo sviluppo di competenze metodologiche, finalizzate ad analizzare e impostare correttamente il problema da risolvere;
- 4) l'elaborazione di strategie di *coping* finalizzate a fronteggiare le difficoltà che ostacolano la risoluzione del problema.

In questo si sostanzia la prospettiva psico-sociale (che a questo punto del ragionamento potremmo meglio definire: psico-socio-pedagogica), in cui l'orientamento è un processo volto a mettere il soggetto nelle condizioni di sapersi muovere in modo consapevole ed adeguato, soprattutto, nelle sempre più frequenti transizioni⁷⁸.

Gli interventi orientativi tendono a far percepire la "crisi" della transizione non solo come minaccia per l'equilibrio, ma anche come occasione di sviluppo ed emancipazione, aiutando il

⁷⁸ Le situazioni di transizione sono l'insieme degli eventi concreti che portano alla luce differenti bisogni orientativi dell'individuo, e che necessitano dello sviluppo di adeguate competenze per farvi fronte.

soggetto ad individuare lui stesso, facendo leva sul *self-empowerment* (Bruscaglioni, 2016)⁷⁹, delle strategie di superamento della transizione, che possono concretizzarsi come veri e propri *insight* o *vision* guidate.

Pombeni (1994), specifica che non tutte le persone possono trarre gli stessi benefici dal rapporto di consulenza individuale. Per alcune di loro, in particolare per le fasce deboli, è necessario pensare ad una dimensione più articolata di intervento in cui sia possibile attivare delle strategie di rimotivazione e di recupero verso nuovi percorsi, attraverso un processo di analisi e rilettura delle proprie esperienze e di introduzione di nuove informazioni, in grado di stimolare la ricerca di soluzioni più soddisfacenti.

Tale dimensione è stata individuata nel gruppo, inteso come ambiente privilegiato che consente al singolo di attivare un processo di confronto con gli altri e di allargare cognitivamente le rappresentazioni alla base del proprio progetto professionale e di vita. Nei processi di confronto sociale (Festinger, 1997) i membri di un piccolo gruppo sono fondamentali per la valutazione delle capacità del soggetto e per la conferma delle sue opinioni: il gruppo è centrale per l'autovalutazione del singolo. Certamente però la possibilità di riconoscere gli altri come confrontabili con sé è legata ad una differenza di capacità non troppo vistose, diventa quindi importante l'omogeneità dei gruppi.

Tuttavia il gruppo espone il soggetto in termini di autostima, il gruppo di per sé può essere un *setting* positivo ma anche negativo per le persone che vi partecipano (se ci sono disomogeneità forti, problemi individuali quasi patologici, soggetti destabilizzanti, macro errori del conduttore, o altro). Il gruppo, quindi, è un luogo di espressione e di potenziamento della ricerca attiva individuale, è un'esperienza per potenziare il proprio cambiamento ed aiutare gli altri a cambiare; ma questa situazione non rappresenta una condizione naturale nella vita dei gruppi, deve invece essere perseguita in modo consapevole da chi progetta e realizza interventi di gruppo.

Le azioni di orientamento si caratterizzano anche dal punto di vista dello stile comunicativo e di relazione che si sceglie di adottare. Nella realtà dell'approccio psico-sociale ed educativo, qui proposto come psico-socio-pedagogico, risulta efficace la scelta di impostare le azioni orientative e le relazioni che esse sottendono, secondo le teorie della relazione di aiuto. «Si ha relazione di aiuto quando c'è un incontro fra due persone, di cui una si trovi in condizioni di sofferenza/

⁷⁹ L'*empowerment* (va precisato), è un costrutto multilivello, riferibile sia agli individui che alle organizzazioni, da un punto di vista concettuale, esprime sia l'autodeterminazione della propria vita sia la partecipazione democratica alla vita della comunità di riferimento. Si possono individuare tre differenti tipi di approccio all'*empowerment*. Quello del livello individuale è rappresentato dal *self empowerment* (Bruscaglioni, 2016) si basa su alcuni principi fondamentali (Schiavetta, 2017, pp 47-49).

conflitto/confusione/disabilità (disorientamento) ed un'altra persona, dotata di un grado "superiore" di adattamento/competenza/abilità, rispetto a queste situazioni o tipi di problema»⁸⁰.

Se, fra queste due persone, si riesce a stabilire un contatto che sia effettivamente di aiuto, allora è probabile che l'individuo in difficoltà inizi qualche azione, qualche movimento, di maturazione/chiarificazione/apprendimento che lo porti ad avvicinarsi all'altra persona o comunque a rispondere in modo più soddisfacente al proprio ambiente ed alle proprie esigenze interne ed esterne. La centratura sul *cliente* (Rogers, 1951)⁸¹ non ha un motivo *etico* (o non solo etico); ha un motivo *tecnico*. La relazione di aiuto ha per sua principale finalità quella di restituire autonomia, dignità ed autostima alla persona.

Risulta allora "tecnicamente" necessario che la persona venga trattata in modo che possa sperimentare, già nel processo di aiuto, un adeguato ed autentico clima di autodeterminazione, responsabilizzazione, valorizzazione. Vale a dire che una relazione riuscita mette il soggetto in grado di attivarsi. Il processo di aiuto va inteso come un allenamento all'autonomia che la persona andrà, attraverso lo stesso processo di aiuto, a conquistare.

Fare delle scelte, prendere delle decisioni, sia in ambito scolastico che professionale, è diventato più problematico di ieri per le nuove generazioni che si trovano dinanzi ad una molteplicità di opzioni e opportunità di realizzazione mai conosciute dalle generazioni precedenti. Accomunati dall'incombenza del "dover scegliere" i giovani fanno tanta difficoltà nell'orientarsi alle scelte e nel decidersi in conseguenza. Del resto il fenomeno degli abbandoni scolastici, ancora abbastanza frequente in una società della conoscenza come la nostra, fa pensare che il problema della scelta scolastica non sia così semplice.

La varietà e la molteplicità di offerte formative scolastiche e professionali – alle quali peraltro non sempre è possibile a tutti accedere – mentre da una parte attraggono e diventano "miraggi" per un futuro allettante, dall'altra costituiscono un ostacolo. Questo, perché diventa ancora più difficile scegliere, soprattutto quando non vengono offerti dei criteri di riferimento, per effettuare una scelta che tenga conto delle capacità, delle risorse, dei progetti ed aspirazioni della persona, come anche delle esigenze del mercato del lavoro e delle organizzazioni lavorative presenti nel territorio. Se è vero che sono aumentate le opportunità non sono migliorati, però, in corrispondenza i riferimenti etici ed educativi che sostengono i processi decisionali delle persone.

⁸⁰ R. Mucchielli, *Apprendere il counseling*, Erickson, Trento, 1987, p. 18.

⁸¹ La definizione di "cliente" è stata introdotta intenzionalmente da Rogers, per evidenziare l'aspetto negoziale e contrattuale della pratica interpersonale. Il termine cliente ha un significato opposto del termine paziente, infatti, evidenzia la libertà e la non-dipendenza del soggetto. L'individuo che sceglie di farsi aiutare, al fine di raggiungere un obiettivo, stringe un "contratto" con il *counselor*, mantenendo, tuttavia, autonomia di scelta e libertà nell'individuare soluzioni.

«In una società, definita “eticamente neutra” che ormai non fa più scelte etiche e neppure le indica, che tuttavia insiste sul fatto che la scelta è personale (ognuno deve fare la sua) dal momento che non c'è una regola sociale comune, i giovani non sono aiutati a scegliere né a prendere decisioni. Sul piano del vissuto psicologico individuale, allora, si amplifica maggiormente la *paura di scegliere*, che può tradursi o in un rimando continuo delle scelte oppure nell'indifferenza, fino al rifiuto di compiere delle scelte decisive»⁸².

Se si esaminano le diverse teorie della scelta e dello sviluppo professionale, i contributi più recenti ripropongono, articolandoli fra loro, *tre macro* fattori, di seguito presentati, la cui diversa combinazione può portare a elaborare decisioni e carriere formative e lavorative assai distanti fra loro.

- 1) Il primo fattore chiama in causa l'insieme di *informazioni* che il soggetto ha a disposizione a proposito di se stesso in un dato momento della propria esperienza di vita: elementi di autopercezione, rappresentazioni e immagini del sé. Esiste una congruenza fra l'immagine che la persona possiede di sé stessa e quella che elabora nei confronti della professione⁸³.
- 2) Il secondo fattore che interviene nel processo decisionale è da riferirsi alla gamma di *significati e di valori* che il soggetto si costruisce all'interno dei gruppi sociali di appartenenza nei confronti della scuola o della formazione professionale e del lavoro.
- 3) Il terzo fattore che entra in gioco nella scelta viene individuato nella rete di *condizionamenti*, di vincoli, di contingenze ed *opportunità* presenti nell'ambiente e nella storia del singolo: si tratta di dati situazionali e di contesto in grado di delimitare, talvolta in maniera anche pesante, il campo di scelta.

Sicché, la scelta o meglio le progressive scelte che la persona opera nel corso della vita e della propria carriera scolastica o lavorativa, risultano essere il prodotto dell'interazione dei diversi fattori in gioco (Pombeni, 1996). Nell'ambito della scuola e della formazione professionale, l'intervento orientativo, se si vogliono tenere presenti tali fattori, deve trovare il suo punto di

⁸² P. Del Core, *Atteggiamenti e stili decisionali degli adolescenti e dei giovani*, in «Rivista di Scienze dell'Educazione», XLV, 2007–1, p. 58.

⁸³ Parliamo della costruzione dell'identità legata alla congruenza del sé nel soggetto. La famiglia, in primo luogo, e le agenzie formative assumono un ruolo di centrale importanza nell'elaborazione di tale immagine (Sé reale e Sé ideale/professionale) per l'acquisizione di competenze ed abilità decisionali. L'intervento orientativo e di sostegno alla transizione è prima di tutto un processo educativo continuo per la scoperta del proprio progetto di vita: è nella continua relazione tra progetto personale di apprendimento e sviluppo dell'identità, infatti, che interagiscono le molteplici dimensioni del Sé. Il Sé passato si intreccia con il Sé presente e pone le basi per lo sviluppo del Sé ideale-futuro (rappresentazioni, aspettative, sogni e desideri). Solo l'elaborazione consapevole di questa dinamica e interrelazione tra le dimensioni del proprio Sé, consente la creazione di spazi di riflessione sui significati della propria esistenza, nella costruzione della propria identità personale e sociale secondo una progettualità consapevole.

partenza nell'aiuto da offrire alla persona, perché sia in grado di misurarsi con essi e così mettere in atto adeguati processi decisionali.

1.3.4. La presa di decisione e l'assunzione di responsabilità di fronte alle scelte future

L'orientamento permanente è un processo di autoconoscenza e di autonomia che favorisce nel soggetto la presa di decisione e l'assunzione di responsabilità di fronte alle scelte future. Si tratta di aiutare, a partire dagli adolescenti, ma continuando con i giovani e gli adulti a “formare” ad essere autonomi nel giudizio, sviluppando cioè una capacità critica e di auto-critica. Per acquisire una proattività decisionale, che possa rendere gli individui autonomi nelle azioni; le persone imparano a conoscersi, per accettarsi e valorizzare le proprie risorse, attitudini e disposizioni, interessi e valori.

Per questo gli obiettivi operativi dell'orientamento permanente sono declinati su quattro assi; di seguito descritti.

1. Conoscenza di sé e delle proprie risorse: attitudini, interessi e valori: gli interventi di orientamento si dovrebbero muovere, sia a livello informativo sia a livello formativo che di consulenza, mediante una sinergia concordata tra i diversi operatori dell'orientamento (alunni, genitori, insegnanti, formatori, ed esperti), che devono “lavorare” in rete nella seguente circolarità:

- definire le caratteristiche e le dimensioni soggettive degli allievi⁸⁴;
- favorire lo sviluppo di competenze affettivo-relazionali;
- promuovere la consapevolezza di sé relativamente alla conoscenza dei propri interessi professionali, capacità scolastiche, valori professionali;
- potenziare le caratteristiche e dimensioni cognitive degli allievi;
- stimolare al lavoro di gruppo ed alla socializzazione del gruppo-classe;
- facilitare l'inserimento positivo nell'ambiente scolastico e l'apertura alla conoscenza del territorio in cui la scuola è inserita.

Questi obiettivi caratterizzano e qualificano le aree di contenuto che interessano l'attività orientativa e riguardano la conoscenza di sé, la promozione dell'autoefficacia, la metodologia di studio e la definizione di un progetto personale e professionale. Un'attenzione particolare va a tutto quanto possa favorire l'“auto-esplorazione”, cioè la ricostruzione del punto di vista soggettivo rispetto alle attitudini, risorse e competenze personali, ed anche la storia personale e familiare.

⁸⁴ Prendendo in considerazione fattori come il concetto di sé, l'immagine di sé, l'intelligenza, le motivazioni e altro ancora, già indicato nella nota n. 83, nella pagina precedente.

Questo rappresenta un obiettivo importante, anche se non esaustivo, dell'azione orientativa ed è un'operazione molto delicata dal momento che riguarda in *primis* la persona, lasciando sullo sfondo i dati del contesto.

«Il contributo che ogni soggetto della “rete” coinvolto può fornire al raggiungimento di questo obiettivo deve essere coerente con la propria identità professionale e funzionale alla specificità del proprio “ruolo”. Da un punto di vista operativo, ad esempio, l'insegnante dovrebbe assumere il compito di facilitatore di un percorso di auto-indagine delle risorse personali che il soggetto valuta come proprio potenziale rispetto alla scelta»⁸⁵.

2. Fornire al soggetto chiare indicazioni che gli permettano di possedere una migliore conoscenza del mondo del lavoro e delle professioni, in modo da acquisire conoscenze e strumenti in vista di una scelta formativa e/o professionale, ma anche di imparare a saper gestire tutte le informazioni utili al proprio inserimento lavorativo o all'incremento della propria progettualità professionale. Una conoscenza adeguata delle opportunità formative e lavorative disponibili nel territorio, degli sbocchi occupazionali e delle nuove professionalità emergenti dalle trasformazioni del mondo produttivo.

Questo tipo di intervento informativo è indispensabile agli individui per progettare il proprio futuro professionale, o per riqualificarsi nuovamente di fronte alla forte mobilità sia trasversale che verticale, cui vanno soggette le professioni oggi. La scuola, attraverso l'intervento degli insegnanti, dei genitori ed eventualmente di esperti del settore, dovrebbe pianificare dettagliatamente la realizzazione di tale obiettivo importante, utilizzando tutte le risorse e gli strumenti di cui dispone, come ad esempio, le stesse discipline scolastiche⁸⁶.

Poiché la conoscenza e il contatto con il mondo del lavoro costituisce una meta essenziale dell'orientamento permanente è sempre più urgente promuovere in tutte le fasi del processo orientativo un raccordo organico tra Scuola-Formazione Professionale-Mondo

⁸⁵ P. Del Core, S. Ferraroli, U. Fontana (a cura di), *Op. Cit.*, 2005, p. 59.

⁸⁶ L'alternanza scuola-lavoro, obbligatoria per tutti gli studenti dell'ultimo triennio delle scuole superiori, anche nei licei, è una delle innovazioni più significative della legge 107 del 2015 (La Buona Scuola) in linea con il principio della scuola aperta. La scuola deve, infatti, diventare la più efficace politica strutturale a favore della crescita e della formazione di nuove competenze, contro la disoccupazione e il disallineamento tra domanda e offerta nel mercato del lavoro. Per questo, deve aprirsi al territorio, chiedendo alla società di rendere tutti gli studenti protagonisti consapevoli delle scelte per il proprio futuro. Con l'alternanza scuola-lavoro, viene introdotto in maniera universale un metodo didattico e di apprendimento sintonizzato con le esigenze del mondo esterno che chiama in causa anche gli adulti, nel loro ruolo di tutor interni (docenti) e tutor esterni (referenti della realtà ospitante). L'alternanza favorisce la comunicazione intergenerazionale, pone le basi per uno scambio di esperienze e crescita reciproca. Non solo imprese e aziende, ma anche associazioni sportive e di volontariato, enti culturali, istituzioni e ordini professionali possono diventare partner educativi della scuola per sviluppare in sinergia esperienze coerenti alle attitudini e alle passioni di ogni ragazza e di ogni ragazzo.

lavorativo, tra formazione iniziale e formazione continua dei lavoratori occupati, disoccupati o in mobilità.

«Nel processo orientativo l'informazione al lavoro riveste un ruolo molto importante e non deve confondersi con lo specifico di un ufficio di collocamento. Il reperimento dei dati socioeconomici aggiornati ed esaurienti va finalizzato correttamente nel contesto globale di un servizio di orientamento. Diventa sempre più urgente la creazione di banche dati o altri centri di documentazione a cui attingere informazioni relative all'occupazione, all'andamento e alle prospettive future del lavoro, all'emergere di nuove professioni.

Questi mezzi tuttavia si rivelano efficaci se utilizzati in funzione formativa, cioè se, oltre alle conoscenze, abilitano la persona all'auto-orientamento mediante un processo continuo e ricorrente di educazione alle scelte che faccia appello al coinvolgimento e alla partecipazione degli utenti»⁸⁷.

3. Acquisire abilità progettuali, ovvero, saper progettare organizzando e finalizzando informazioni, conoscenze, preferenze, attitudini e valori. Gli individui in funzione di ipotesi di progetti relativi al proprio futuro, alle scelte professionali o nella direzione di una progettualità auto-imprenditoriale sono accompagnati – anche mediante un colloquio personale – a giungere alla definizione di un progetto personale e professionale.

Tale obiettivo rappresenta il punto cardine di tutto il processo di orientamento, in quanto l'obiettivo prioritario è rappresentato dal sostenere la persona a “progettare il suo futuro”, giungere cioè ad un'elaborazione autonoma di un progetto personale e professionale. Il progetto personale e professionale è considerato una delle parole chiavi dell'orientamento permanente.

Questo in ragione del fatto che l'orientare, nella sua intrinseca natura, comporta come primo passo la necessità di convogliare e dirigere risorse, competenze e capacità della persona verso uno scopo o un compito che le offra la possibilità di essere se stessa e di esprimere tutte le sue potenzialità in una attività lavorativa o in una missione in cui possa realizzarsi. Ma poiché la capacità progettuale è in stretta interdipendenza con i processi decisionali, non si può dimenticare che, l'elemento decisivo della progettazione è la scelta o meglio il sistema di scelte secondo cui esso si articola⁸⁸.

4. Allenare alla decisione, per consentire al soggetto di optare le diverse alternative che si presentano durante tutto il processo evolutivo, e in generale nel corso dell'esistenza; questo

⁸⁷ Ivi, p. 60.

⁸⁸ Saper progettare bene, infatti, è condizione indispensabile per una buona scelta, così come un buon progetto diventa indice della consistenza della scelta, dandole realismo e fattibilità operativa.

richiede che il soggetto maturi un'adeguata capacità decisionale. In tal modo sarà in grado di gestire bene le sue scelte, imparando a valutare le conseguenze e i rischi dell'adesione ad un progetto determinato e, quindi, ad assumerne la responsabilità.

La scelta comporta sempre un processo decisionale complesso in cui entrano in gioco fattori diversi, alcuni di natura soggettiva (interessi, valori, aspirazioni, abilità e intelligenza, motivazione, e altri più specifici) e altri di natura oggettiva (le condizioni sociali, il mercato del lavoro, le condizioni economiche e culturali della famiglia di origine, le opportunità del territorio, ecc.). Difatti, le procedure decisionali possono cambiare in relazione al "compito", cioè il contenuto delle scelte, e al contesto. Bisogna poi considerare che ogni processo decisionale, soprattutto nell'attuale contesto culturale, è caratterizzato da una grande incertezza e questo conferisce instabilità alle scelte⁸⁹.

1.3.5. *Lifelong guidance* come risposta alla "complessificazione" della società

Di fronte alla "complessificazione" della società in cui ci muoviamo, l'orientamento permanente (*lifelong guidance*) costituisce un elemento essenziale che deve strategicamente coordinarsi con l'apprendimento permanente (*lifelong learning*). Non più circoscritto nei momenti della scelta scolastica e lavorativa, l'orientamento permanente si configura come un dispositivo formativo, finalizzato a sviluppare nella persona la capacità di posizionarsi nella differenza e nell'incertezza senza disperdersi.

Attraverso l'intervento dell'orientatore, l'individuo è in grado di sviluppare la propria identità personale e professionale, di agire efficacemente sull'ambiente per modificare la situazione, di rivalorizzare proficuamente competenze e risorse personali. L'obiettivo è infatti quello di superare definitivamente la logica dell'orientamento etero diretto univoco e dogmatico ed approdare a modalità emancipative e regolative del sé.

L'orientamento permanente, oggi, assume una connotazione centrale nella politica di sviluppo locale e mondiale per l'incertezza, l'instabilità e la precarietà che caratterizza la nostra società. La crisi economica, che in questi ultimi anni attraversa l'Europa, sta mettendo sempre più in evidenza la mancanza di una *governance* solida ed efficace, adeguata a contrastare l'aumento della disoccupazione e in grado di rilanciare il mercato del lavoro. Ne deriva un profondo senso di

⁸⁹ Inoltre, non si può non tenere conto della situazione evolutiva dei soggetti, in particolare del fatto che la preadolescenza e l'adolescenza costituiscono di per sé delle età critiche per le abilità decisionali, anche solo perché queste ultime si sviluppano in parallelo con le altre abilità cognitive sulle quali si fondano (ricerca ed elaborazione dei dati, soluzione dei problemi, giudizio, memoria, ecc.), oltre allo sviluppo in concomitanza della progettualità e dell'autonomia motivazionale, che sono strettamente legate alle dinamiche di maturazione della definizione di sé ancora in cambiamento.

disagio e di malessere sociale ed economico che tocca nel profondo la vita della gente. Per la maggior parte delle persone e per la maggior parte della loro vita, l'indipendenza, l'autostima e il benessere sono associati all'esercizio di un impiego retribuito, che rappresenta pertanto un fattore cruciale della qualità generale della loro vita. L'occupabilità, vale a dire la capacità di trovare e conservare il posto di lavoro, costituisce, di conseguenza, una dimensione essenziale e irrinunciabile della cittadinanza attiva (Lisbona, 2000)⁹⁰.

L'Europa spinge in direzione di un sistema permanente di servizi orientativi, riconosciuto nel paradigma del *lifelong guidance*, affinché venga garantito ad ogni cittadino lungo l'arco della vita, l'accesso a servizi qualificati di orientamento (Vattovani, 2011). Il *lifelong guidance* si pone come strategia per lo sviluppo individuale e sociale e si inserisce nell'orizzonte teorico dell'educazione permanente all'interno del quale l'orientamento tende ad affrancarsi dall'idea di intervento circoscritto alla scelta scolastica e/o professionale.

Questo con la volontà di collocarsi come un dispositivo di accompagnamento permanente, psico-socio-pedagogico, volto a sostenere la persona "olisticamente", nella sua progettualità esistenziale, durante i tanti e diversi momenti di transizione che si presentano lungo il corso della vita e che richiedono continuamente la riformulazione di nuove progettualità esistenziali e professionali.

L'orientamento si configura, in tal senso, come un dispositivo formativo – che da forma – finalizzato a sviluppare nella persona la capacità di posizionarsi nella differenza e nella incertezza senza disperdersi. Si tratta di rivisitare l'idea di orientamento come pratica circoscritta ai soli momenti di "snodo", per accogliere e costruire una prospettiva dell'orientamento come processo educativo permanente. Finalizzato al riconoscimento e alla valorizzazione delle personali risorse di ogni singolo individuo; accompagnandolo nel percorso di acquisizione delle competenze a lui necessarie per aumentare i propri livelli di consapevolezza e di partecipazione sociale.

In una società mobile, incerta e precaria, come quella attuale, le occasioni e le risorse per orientarsi devono rendersi costantemente disponibili per la persona, che viene posta dinnanzi al cambiamento continuo e, dunque, è chiamata a porsi in maniera sempre più consapevole e critica di fronte alla realtà che la circonda e a compiere delle scelte più responsabili sia sul piano individuale che su quello sociale (Pombeni, 1996).

⁹⁰ Nel quadro delle strategie europee per l'occupazione, il Consiglio europeo di Lisbona inserisce la formazione permanente (*lifelong learning*), considerata non più semplicemente un aspetto della formazione generale e professionale, ma come il principio informatore dell'offerta e della domanda in qualsivoglia contesto dell'apprendimento e precisa che, nella cornice dell'apprendimento permanente, debba essere garantito a tutti un facile accesso ad informazioni e ad un "orientamento di qualità" sulle opportunità d'istruzione e formazione durante tutto l'arco della vita.

«D'altra parte, non si può fare a meno di sottolineare che la “complessificazione” e la sofisticazione dell'organizzazione della società planetaria, in cui quella europea gioca una parte fondamentale, pongono problemi cruciali ai sistemi educativi e formativi di fronte alla moltiplicazione e agli intrecci dei messaggi di varia natura che invadono la vita pubblica e privata, non solo le giovani generazioni ma anche quelle adulte si trovano nella condizione di dover interpretare alfabeti diversi sempre più difficili per non cadere nelle mille forme della marginalizzazione sociale, culturale, politica. Si tratta di un problema generale di auto-orientamento di fronte al cambiamento che sembra costituire la costante stabile della nostra società»⁹¹.

«Le ragioni, infatti, per cambiare lavoro e muoversi verso altre direzioni non sono spesso vere e proprie scelte o percorsi facili e lineari. Insoddisfazione, *stress*, conflittualità elevate fino alla perdita del lavoro possono essere alla base di “carriere” interrotte, forzate e comunque sofferte. La carriera non è dunque più definibile né come percorso “evolutivo” di tipo verticale o comunque contraddistinto da tappe prefissate, né nei termini utilizzati da Reuchlin alcuni decenni fa, ovvero con riferimento alle dimensioni della sicurezza e della stabilità, da un lato, e della coerenza e continuità di una serie di passi, dall'altro»⁹². Nel nostro presente il tratto distintivo rimane quello dell'incertezza e «il nostro modo di concepire i problemi relativi all'orientamento è determinato anche dagli interrogativi relativi alla nostra capacità di anticipare il futuro. Noi lo prevediamo incerto. Lo immaginiamo spesso instabile»⁹³.

⁹¹ P. Orefice, *Educazione e formazione. La prospettiva del processo formativo nel lifelong learning*, in AA.VV., 2000, p. 56.

⁹² Isfol, I libri del Fondo sociale europeo, *Rapporto orientamento 2009. L'offerta di orientamento in Italia*, 2010, p. 18.

⁹³ J. Guichard, M. Huteau, *Psicologia dell'orientamento professionale. Teorie e pratiche per orientare la scelta negli studi e nelle professioni*, Raffaello Cortina, Milano, 2001, p. 12.

2. Le risposte al bisogno sociale di orientamento

L'orientamento permanente ha ricevuto una crescente attenzione, sia a livello europeo sia a livello nazionale, divenendo componente essenziale dell'apprendimento permanente per promuovere obiettivi sociali ed economici. Le politiche di orientamento permanente sono in grado di aumentare l'efficienza e l'efficacia dell'istruzione, della formazione e del mercato del lavoro; inoltre, contribuiscono a ridurre l'abbandono scolastico, prevenendo il *mismatch* delle competenze, aumentando la produttività e promuovendo l'equità e l'inclusione sociale.

Tutto questo governando un insieme di attività processuali composite e complesse, in cui svolgono un ruolo importante molti e diversi fattori, che hanno fatto acquisire all'orientamento permanente un significato sempre più ampio ed articolato. Differenziandosi in relazione ad alcuni aspetti molto importanti come: il carattere evolutivo del mondo del lavoro, dei processi produttivi, delle attività professionali, le sempre più articolate e specifiche richieste degli utenti, la precocità con cui iniziare gli interventi (formativi e orientativi) e, infine, l'aumento esponenziale dell'offerta formativa¹. Per molte caratteristiche, quello che è richiesto all'orientamento permanente, è lo specchio dei mutamenti e delle trasformazioni (sociali, pedagogiche, educative, psicologiche ed antropologiche, ma anche economiche), che vive la società contemporanea.

Come punto di partenza, per ripercorrere le più significative tappe delle politiche che si sono succedute (tutte accomunate dall'obiettivo di rispondere con efficacia al bisogno sociale di orientamento), prendiamo la Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento del Comitato di esperti al Congresso internazionale UNESCO di Bratislava del 1970, in cui si produce una definizione comune, di che cosa significhi orientare. «Orientare significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione

¹ Tutto questo, come già accennato nel capitolo precedente, se da un lato rappresenta un aspetto positivo perché consente di scegliere tra molte differenti opportunità, dall'altro lato aumenta considerevolmente la difficoltà di scelta rispetto al percorso formativo da intraprendere (Marcinelli, 2000, p.17).

alle mutevoli esigenze della vita con l'obiettivo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona» (Seminario UNESCO, Bratislava, 1970).

L'Unione europea² attribuisce sempre più importanza all'orientamento permanente, considerandolo una componente fondamentale di tutto il percorso formativo (lungo l'intero arco della vita) e ha ampliato le modalità di intenderlo. Il messaggio chiave dedicato del *Memorandum* del 2000 (ripreso nel paragrafo seguente), supera definitivamente la distinzione tra orientamento scolastico, professionale e personale. Indicando l'orientamento permanente come un'opportunità accessibile a tutti e rimarcando la caratteristica di permanenza come elemento strategico. Assumendo, così la consapevolezza che oggi può succedere a chiunque di avere bisogno di informazioni/consigli su cosa e come decidere, in diversi momenti della vita e in maniera pressoché imprevedibile. Il cambiamento è ormai parte integrante della pianificazione e dell'attuazione permanente di un progetto di vita, in cui il lavoro è solo una delle componenti.

La Risoluzione dedicata del 2004, dopo aver fatto riferimento ad una serie di attività per l'auto-orientamento lungo tutto l'arco della vita, afferma che esso deve svolgere un ruolo fondamentale nel sistema d'istruzione e formazione, in particolare nelle scuole, per garantire che le decisioni dei singoli siano saldamente ancorate e assistite. Inoltre, invita ad incoraggiare le scuole a promuovere tecniche di apprendimento adeguate e autonome che consentano ai giovani e agli adulti di autogestire efficacemente i loro percorsi di apprendimento e professionali.

Sono due le Risoluzioni del Consiglio dell'Istruzione (nel 2004 e nel 2008)³, che hanno evidenziato la necessità di servizi di orientamento efficaci lungo tutto l'arco della vita, in gradi di offrire e garantire, ai cittadini le competenze per gestire l'apprendimento, la propria carriera e le transizioni: tra e all'interno dell'istruzione/formazione e lavoro. Le risoluzioni hanno richiamato l'attenzione su quattro settori prioritari: sviluppo delle capacità di orientamento, accessibilità dei servizi, garanzia di qualità, evidenze per lo sviluppo delle politiche e dei sistemi e coordinamento dei servizi.

Gli Stati membri sono stati invitati ad agire al fine di modernizzare e rafforzare le proprie politiche e sistemi di orientamento. La consapevolezza della necessità di un orientamento permanente emerge, esplicitamente o implicitamente, in molti documenti politici recenti dell'Unione, sia nel settore dell'istruzione che in quello dell'occupazione. Tale consapevolezza è

² L'Unione europea ha stipulato accordi fin dal 1963, ha emanato già nel 1966 una Raccomandazione della Commissione per sollecitare gli stati membri a promuovere strutture dedicate all'orientamento, ha costruito una rete di centri risorse, ha realizzato numerosissimi progetti di sviluppo e di formazione, e, infine, entro il processo di Lisbona, ha intensificato gli interventi su due piani: la centralità dell'orientamento e la ricerca sulle competenze.

³ Consiglio dell'Unione Europea (2004). *Rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi lungo tutto l'arco della vita*, 9286/04 EDUC 109 SOC 234. Consiglio dell'Unione Europea (2008). *Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente*, 15030/08 EDUC 257 SOC 653.

anche strettamente legata alla Strategia Europa 2020, che definisce gli orientamenti politici strategici per ridare slancio a una crescita economica che sia intelligente, sostenibile e inclusiva.

Il modello “un lavoro per tutta la vita” è stato sostituito da una carriera costituita da varie esperienze di lavoro e diversi periodi di apprendimento, in cui la funzione dell'orientamento permanente, nell'assistere le persone nella gestione professionale, è sempre più importante a qualsiasi età e in qualsiasi momento della vita. Quando si è posti di fronte alla scelta di un percorso formativo (ad esempio l'IFP, l'istruzione superiore, la formazione continua), quando si è alla ricerca di un lavoro o di un altro lavoro, quando si cerca di trovare un equilibrio tra la vita personale e quella lavorativa e quando si lotta per l'inclusione sociale (ad esempio in caso di abbandono scolastico o dopo un lungo periodo di disoccupazione o di inattività).

All'interno dell'orientamento permanente, l'orientamento professionale è una componente essenziale in rapporto ai sistemi di istruzione e formazione moderni, che permette di ri-orientare i giovani e le generazioni meno giovani verso l'acquisizione delle competenze del XXI secolo. Nel contesto attuale, caratterizzato da un'elevata disoccupazione, l'orientamento può contribuire ad aumentare la consapevolezza delle persone, indipendentemente dall'età o dal livello di qualifica, circa l'esistenza di opportunità di apprendimento che portano allo sviluppo di nuove competenze estremamente necessarie per il mercato del lavoro o che aumentano il lavoro autonomo e l'imprenditorialità.

Il fatto che i cittadini debbano far fronte a diverse sfide nell'arco della vita, compreso il fatto di cambiare lavoro più frequentemente, richiede CMS (*Career Management Skills* – CMS)⁴ altamente sviluppate, soprattutto quando i tassi di disoccupazione sono alti e la precarietà dilaga. Tuttavia, in molti paesi, nei programmi di apprendimento non viene dato il giusto peso a tali capacità, oppure non sono trasmesse in modo da garantirne a tutti l'accesso e la padronanza. Pochi, se non addirittura nessuno, hanno sviluppato un quadro che esprime chiaramente la logica alla base dell'apprendimento delle CMS e il contenuto di un programma di CMS per diverse fasce di età e gruppi *target*.

Nel settore dell'istruzione obbligatoria, i programmi CMS tendono ad essere offerti, se presenti: o sotto forma di materia isolata, o di materia che figura nell'orario, o come una serie di temi che vengono insegnati in altre materie curriculari, o attraverso attività extra-curricolari. Tra le principali sfide politiche relative alle modalità di erogazione si annoverano: la formazione specifica

⁴ L'espressione “*Career Management Skills* – CMS” è stata tradotta come “capacità di orientamento”, tale scelta deriva dalla traduzione ufficiale riportata nella Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008 – «Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente», pubblicata nella Gazzetta ufficiale dell'Unione europea (2008/C 319/02).

a coloro che gestiscono i programmi CMS, la scelta di una pedagogia volta a facilitare l'apprendimento efficace e la diffusione di strategie mirate di valutazione.

Le capacità di orientamento inserite all'interno dei *curricula*, scolastici e formativi, devono poter sviluppare delle politiche tali da garantire che i discenti ne ravvisino la presenza all'interno delle attività proposte, in modo tale da attivare un apprendimento rispondente alle diverse sfide della vita. A livello universitario, le richieste di un orientamento che produca risultati e miglioramento dell'occupabilità, come richiesto dal "Processo di Bologna"⁵ hanno portato ad una molteplicità di attività e modelli di capacità di orientamento (CSM) sia a livello centrale sia a livello di dipartimento⁶.

La principale sfida politica in questo settore è quella di superare la frammentazione e di integrare i processi *bottom-up* e *top-down* esistenti in una prospettiva strategica. Tale strategia deve integrare sia le esigenze di un insegnamento e un apprendimento incentrati sullo studente, sia il sostegno agli studenti e un significativo potenziamento dell'occupabilità. Sapendo, inoltre, sfruttare il potenziale delle capacità di orientamento (CMS) per migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento nello Spazio europeo dell'istruzione superiore. Oggi, gli individui necessitano anche delle capacità di orientamento in altri ambiti dell'istruzione e della formazione post-scolastica, tuttavia sono ancora troppo poche le istituzioni che offrono servizi specifici in tal senso⁷.

Un discorso a parte meritano i servizi pubblici per l'impiego (CPI), ormai da anni al centro di un'unanime intenzione di riforma che però non decolla⁸. Offrono programmi poco efficaci, che dovrebbero aiutare i giovani e gli adulti disoccupati a sviluppare le capacità di orientamento. In

⁵ Il Processo di Bologna, iniziato nel 1999 con la firma da parte di ventinove ministri dell'istruzione europea della Dichiarazione di Bologna, mirava alla costituzione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA: *European Higher Education Area*) entro il 2010. Attualmente i Paesi europei che partecipano allo Spazio Europeo dell'Educazione Superiore si sono dati una nuova programmazione fino al 2020 per sviluppare una conoscenza basata su creatività e innovazione. Da citare è anche il successivo Processo di Copenaghen (2002) che definito delle priorità, stabilite reciprocamente tra i Paesi membri, che sono riesaminate ogni due anni di: migliorare le prestazioni, la qualità e l'attrattiva dell'istruzione e della formazione professionale attraverso una maggiore cooperazione a livello europeo.

⁶ A seconda del contesto, tali iniziative sono state svolte sia dalle facoltà, che dai servizi di orientamento professionale e/o dagli studenti stessi. Alcune università ottengono un credito accademico per i programmi CMS, mentre altre vedono tali programmi come parte della propria offerta extra-curriculare.

⁷ Se li offrono, non assegnano un credito formale a coloro che seguono tali programmi. Ciò tende a consolidare l'idea che le capacità di orientamento siano offerte marginalmente.

⁸ Il decreto legislativo 14 settembre 2015 n. 150 ridisegna anche il ruolo dei centri per l'impiego che devono erogare una serie di servizi obbligatori. I centri per l'impiego, che rientrano nel novero dei livelli essenziali delle prestazioni, sono obbligati per legge a fornire una serie di servizi che possono essere erogati anche dai soggetti privati accreditati a livello regionale. La nuova *governance* dei servizi per l'impiego, caratterizzata dal sistema misto pubblico/privato, già in atto nella Regione Lazio, ha lo scopo di attivare le persone beneficiarie di ammortizzatori sociali per immetterle in tempi rapidi nel mercato del lavoro attraverso l'assegno di ricollocazione. L'ANPAL (Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro), le Regioni con i centri per l'impiego e i soggetti privati accreditati realizzano un sistema multilivello assai complesso che ha lo scopo di garantire a tutti gli utenti i servizi minimi essenziali stabiliti per legge.

questo caso la sfida, assai ardua, dovrebbe essere quella di andare oltre l'interesse di acquisire nel breve termine le CMS necessarie per ottenere un impiego immediato, ma di concentrarsi invece sul lungo termine, pianificando e gestendo lo sviluppo della carriera.

Altri attori coinvolti nella promozione delle CMS sono i datori di lavoro, in particolare per il ruolo che svolgono rispetto all'istruzione e alla formazione iniziale e continua, come quando offrono opportunità di tirocinio e lavoro. Diversi gruppi della popolazione devono affrontare sfide differenti poiché devono conciliare la vita professionale e la vita privata. Tuttavia in molti casi i programmi CMS non sono stati concepiti per rispondere alle diverse esigenze dei cittadini.

Da ciò ne consegue che nella migliore delle ipotesi questi programmi sono solo marginalmente efficaci. I bambini, i giovani e gli adulti spesso imparano a gestire le necessità della vita professionale e di quella privata in contesti che non sono dedicati all'istruzione e alla formazione formale. Pertanto è importante sviluppare la capacità di quei *partner* e di quei soggetti che influenzano l'apprendimento delle capacità di orientamento in ambienti non formali⁹.

In quanto tale, l'orientamento professionale contribuisce agli obiettivi principali della Strategia Europa 2020 sulla riduzione degli abbandoni scolastici prematuri, sull'aumento della partecipazione all'istruzione terziaria, sull'aumento del tasso di occupazione e sulla lotta all'esclusione sociale. Come espresso nella Risoluzione del Consiglio del 2008 su come meglio integrare l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente, l'orientamento rappresenta una dimensione essenziale dell'apprendimento permanente che abbraccia tutti gli aspetti della vita (ELGPN, 2014)¹⁰.

2.1. Normative di riferimento a livello europeo e italiano

Le normative di riferimento sia a livello europeo sia a livello nazionale in pochi casi riguarda esclusivamente l'orientamento, ma sono quasi sempre inserite all'interno delle politiche dell'istruzione–formazione e/o per il sostegno all'occupazione. Infatti, per un'efficace riuscita degli interventi proposti in queste politiche, è sempre “individuato”, come misura strategica, un impegno ad attivare in sinergia alle prime, concrete politiche di orientamento permanente. Questo perché:

- da una parte abbiamo le trasformazioni, richieste al sistema dell'educazione e della formazione professionale, dettate dalle sempre più rapide e articolate esigenze del “nuovo

⁹ Tra questi si annoverano i genitori, le ONG e le organizzazioni di volontariato.

¹⁰ Rete europea per le politiche per l'orientamento permanente (*European Lifelong Guidance Policy Network – ELGPN*).

mondo” del lavoro, che rendono più difficile per gli studenti orientarsi tra i vari corsi di studio, nazionali ed europei;

- dall'altra parte ci sono le nuove necessità di vita delle persone, che cercano di adattarsi alle richieste di una società in crescente complessità, in cui la mancanza di sicurezze nel proprio futuro è generata, in gran parte, dall'idea che un “lavoro liquido”¹¹ porta con sé.

L'orientamento permanente è fondamentale per il raggiungimento degli obiettivi della strategia di “Lisbona 2010” e di “Europa 2020”: nella società della conoscenza e del cambiamento, sono sempre più importanti nuove competenze e non è più possibile una formazione rigidamente all'interno dei sistemi scolastici, d'istruzione e di formazione. Il lavoro da fare è “ripensare il pensato” in: «un'ampia flessibilità di tempi, di spazi, di luoghi, in una sinergia di educazione formale, non formale e informale, in una prospettiva di autentica e efficace *lifelong learning* e *lifewide learning and education*»¹²

2.1.1. Direttive ed indicazioni a livello europeo

L'Unione Europea, come istituzione, ha iniziato ad occuparsi di tematiche sull'orientamento nel 1963, con la definizione dei primi Accordi permanenti in materia di informazione e consulenza professionale. Nel 1966 segue la Raccomandazione della Commissione degli Stati membri (66/484/CEE) per la promozione dello sviluppo delle attività di orientamento professionale, dei giovani ed adulti, attraverso azioni continue, integrate ed adeguate alle esigenze dei soggetti interessati. È del 1993 il primo documento ufficiale dell'unione in cui si scrive della necessità di strategicità di una formazione che duri lungo tutto l'arco della vita attiva della persona, con il Libro Bianco “Crescita, competitività, occupazione” curato da Jacques Delors.

Nel 1995 viene pubblicato il Libro Bianco “Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva” di Edith Cresson, che ha il merito di codificare la rilevanza di un approccio di tipo

¹¹ «[...]il nostro mercato del lavoro si può definire, più che rigido o segmentato, “liquido”: molti lavoratori – la maggioranza, probabilmente, e i più giovani – fluttuano tra stati lavorativi alternando periodi con contratti standard a periodi di atipicità o anche di intermittenza occupazionale, che generalmente non è supportata da adeguati ammortizzatori sociali, ma questo è un altro discorso. In particolare viene confutata l'idea che l'uscita da un posto di lavoro a tempo indeterminato costituisca un evento rarissimo. Al contrario, questa forma di mobilità è frequente e per un buon numero di lavoratori essa ha carattere “discendente”. [...] Naturalmente si può sostenere che la mobilità esistente sia insufficiente e che la riforma deve proporsi di accrescerla. Ma sarebbe bene rendere note le ragioni di una tale scelta. E queste non dovrebbero omettere di spiegare perché un mercato del lavoro “liquido” come il nostro abbia mancato di produrre effetti positivi sulla crescita, l'occupazione e l'eguaglianza. L'attenzione per questa spiegazione potrebbe aiutare a guardare anche in altre direzioni, in cerca dei nodi più intricati da sciogliere per far sì che il lavoro si moltiplichi, migliori di qualità e assicuri una vita dignitosa» (Franzini, Raitano, 2012).

¹² G. Aleandri, *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*, Armando Editore, Roma, 2011, pp.11–12.

lifelong learning ai temi della formazione e, in particolar modo alle attività orientative, introducendo formalmente il principio del *lifelong guidance*, che si focalizza con attenzione su due condizioni indispensabili:

- un'informazione e un orientamento adeguati;
- un accesso alla formazione, con ogni forma possibile di mobilità.

Il Consiglio Europeo nel 2000, riunitosi a Lisbona, definisce nelle proprie conclusioni alcuni punti irrinunciabili che individuano nell'istruzione, nella formazione e nell'occupazione le leve principali, per raggiungere l'obiettivo di far divenire il “contesto geografico e politico europeo” più competitivo e dinamico rispetto al resto del mondo. Attraverso un'economia basata sulla conoscenza e capace di realizzare una crescita economica sostenibile con un numero maggiore e migliori posti di lavoro ed una maggiore coesione sociale, assicurando a tutti i cittadini opportunità di apprendimento lungo tutto l'arco della vita (strategia di Lisbona 2010).

Le conclusioni di Lisbona diventano il *leit-motiv* per la stesura di un Documento strategico, il *Memorandum* sull'istruzione e la formazione permanente (2000) che proprio nel Messaggio n. 5, dal titolo “Ripensare l'orientamento”, stabilisce come irrinunciabile l'obiettivo di: «garantire a tutti un facile accesso ad informazioni e ad un orientamento di qualità sulle opportunità d'istruzione e formazione in tutta l'Europa e durante tutta la vita». In questo contesto, l'orientamento viene teorizzato come un “servizio accessibile a tutti in permanenza”, senza distinzione fra orientamento scolastico, professionale e personale, ovvero, si “sancisce” con chiarezza che l'orientamento non deve più essere esclusivamente centrato sull'offerta, ma tenere in grande considerazione la domanda, focalizzandosi sui bisogni e sulle esigenze degli utenti.

Alla fine dell'anno successivo (2001), viene diffusa la Comunicazione della Commissione dal titolo “Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente”, in cui si definisce come prioritario l'obiettivo di promuovere ed estendere la cultura dell'apprendimento permanente. In questo documento viene affidato ai servizi dell'informazione dell'orientamento il compito di promuovere e facilitare l'accesso all'apprendimento. Questo, nelle intenzioni della Commissione, come logica conseguenza, portava alla creazione di una rete tra i sistemi di orientamento che procedesse di pari passo con un'offerta di apprendimento permanente sviluppata a tutti i livelli e rivolta a tutti gli attori del mercato del lavoro.

Però, già nel 2003 nella Comunicazione della Commissione “Investire efficacemente nell'istruzione e nella formazione: un imperativo per l'Europa” si legge la necessità di accelerare il processo. In questo documento, sotto forma di invito, si richiamano per gli stati Membri all'urgenza di investire nel sistema dell'orientamento, creando strategie utili a ridurre la distanza tra l'offerta formativa e le richieste del mondo del lavoro. Con il dichiarato scopo di mirare alla diminuzione dei

tassi di abbandono scolastico, facilitando la transizione verso il mondo del lavoro o verso il reinserimento nel sistema formale dell'istruzione.

2.1.1.1. Un impegno più concreto a partire dal 2004

Nel 2004 la Risoluzione del Consiglio d'Europa¹³ afferma che: «l'orientamento nell'ambito del sistema d'istruzione e formazione, e in particolare nelle scuole o a livello scolastico, deve svolgere un ruolo fondamentale nel garantire che le decisioni dei singoli individui per quanto riguarda l'istruzione e la professione siano saldamente ancorate, e nell'assisterli a sviluppare un'efficace autogestione dei loro percorsi di apprendimento e professionali. Costituisce inoltre uno strumento chiave per consentire agli istituti di istruzione e formazione di migliorare la qualità e l'offerta dell'istruzione».

Tutto questo, in un contesto in cui si riconosce come obiettivo irrinunciabile lo: «sviluppo di servizi di orientamento di elevata qualità per tutti i cittadini europei, accessibili in tutte le fasi della loro vita, che li mettano in grado di gestire i loro percorsi di apprendimento e professionali e le relative “transizioni” ed incentiva la creazione a livello nazionale, regionale e locale, di meccanismi intesi ad assicurare una migliore qualità per i servizi, le informazioni e i prodotti in materia di orientamento (inclusi i servizi on-line), in particolare dal punto di vista dei cittadini/consumatori».

Sempre del 2004 è il Rapporto OCSE dal titolo “*Career Guidance and Public Policy*”, che rileva l'urgenza di rivedere la funzione dell'orientamento. Dispositivo certamente utile a prevenire l'insuccesso scolastico e la disoccupazione, ma anche e soprattutto servizio fondamentale per incentivare la partecipazione attiva dei cittadini ai contesti scolastici e lavorativi. Fondamentale per seguire i cambiamenti del mercato del lavoro e per delineare il sistema educativo/formativo in un'ottica di promozione sociale.

Nel 2006 arriva la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio dedicata alle competenze chiave per l'apprendimento permanente; in essa vengono definite competenze chiave “*quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione*” e vengono individuati gli otto ambiti operativi di competenze chiave:

- comunicazione nella madrelingua;
- comunicazione nelle lingue straniere;

¹³ “Progetto di risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa”, Consiglio d'Europa del 18 maggio 2004.

PRIMA PARTE: IL CAMPO DELL'INDAGINE

- competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- competenza digitale;
- imparare ad imparare;
- competenze sociali e civiche;
- spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- consapevolezza ed espressione culturale.

Nello stesso anno il CEDEFOP (Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale), esce con lo studio “Migliorare le politiche e i sistemi di orientamento lungo tutto l’arco della vita. Uso di strumenti di riferimento europei comuni”; il documento segue le indicazioni dell’Unione Europea. Suo scopo è quello di favorire l’accesso all’orientamento lungo tutto l’arco della vita, cercando di insistere sulla necessità ed urgenza che le politiche e i programmi per l’orientamento divengano parte integrante delle politiche e dei programmi nazionali e comunitari per l’istruzione, la formazione, l’occupazione e l’integrazione sociale.

A seguito della Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sul bisogno di costituire un Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente (2008), viene pubblicato il “Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente” (EQF). Un quadro comune europeo di riferimento, che collega fra loro i sistemi di qualificazione di Paesi diversi, utile raccordo per rendere le qualifiche più leggibili e comprensibili tra Paesi e sistemi educativi e formativi europei differenti¹⁴. Da ricordare, in questa ricostruzione sull’evoluzione in Europa delle normative sull’orientamento, sono anche le Linee-guida europee per la validazione degli apprendimenti non formali e informali (*European guidelines for validating non-formal and informal learning*), pubblicate nel 2009 dal CEDEFOP¹⁵.

Nel 2012 il Comunicato di Bucarest definisce l’istruzione e la formazione fondamentali per il superamento delle difficoltà economiche che si stanno affrontando. I ministri europei, in questo documento, riconfermano il loro impegno a: potenziare il legame con la ricerca; trovare

¹⁴ Il Quadro ha come obiettivi la promozione della mobilità transfrontaliera e l’agevolazione dell’apprendimento permanente dei cittadini. Per raggiungere l’obiettivo dell’allineamento dei diversi sistemi nazionali, l’EQF adotta un approccio basato sui risultati dell’apprendimento (*learning outcomes*) in uscita dai percorsi e sulla dimensione dell’apprendimento permanente (*lifelong and lifewide learning*). Mira quindi a identificare le competenze che la persona possiede al termine di un percorso d’apprendimento (*outcome based approach*) – misurandole su otto livelli e superando l’approccio tradizionale che vede la qualificazione basarsi su contenuti, programmi, durata e tipologia dei percorsi (*input based approach*). L’EQF è un vero e proprio sistema di riferimento per le attività orientative che si svolgono all’interno del sistema dell’istruzione.

¹⁵ Questa pubblicazione presenta le conclusioni di una ricerca durata oltre due anni in cui vi è stato uno scambio di esperienze tra i rappresentanti di 20 Paesi europei con l’obiettivo di condividere una comune valutazione dei risultati del processo di apprendimento e di sostenere l’ulteriore sviluppo di validazione dell’apprendimento non formale e informale a livello europeo, nazionale e locale.

finanziamenti per perseguire l'obiettivo di garantire un'istruzione superiore di qualità per tutti, “sviluppando anche i servizi di orientamento”; accrescere l'occupabilità dei laureati; rafforzare la mobilità quale strumento per migliorare l'apprendimento¹⁶. Il *focus* è concentrato su una sempre maggiore integrazione dei servizi di orientamento permanente con le strategie dell'apprendimento permanente¹⁷, che devono con forza incoraggiare la creazione di “sistemi efficaci di orientamento permanente e di sistemi integrati per la convalida dell'apprendimento non formale e informale”; anche con il ritorno all'istruzione superiore da parte di adulti che ne sarebbero ormai fuori per età¹⁸.

Leggendo questi documenti si comprende che le politiche dell'UE nei settori dell'istruzione e della formazione chiedono a “gran voce” un modo nuovo di intendere la formazione e l'orientamento: centrandoli sulla persona, sui suoi percorsi individuali e sulle competenze maturate e non più solo su percorsi standardizzati e informativi¹⁹. L'orientamento è considerato fondamentale in qualsiasi processo di formazione, e attraverso di esso è possibile: prevenire lo squilibrio tra formazione e mercato del lavoro, elevare il tasso medio delle persone che raggiungono la formazione nell'istruzione secondaria e superiore, favorire il passaggio tra formazione e mondo del lavoro, ma anche viceversa (ritorno agli studi), e migliorare l'inclusione sociale.

L'impegno è sul potenziamento dell'apprendimento permanente al quale è strettamente legato il concetto dell'orientamento, lungo tutto l'arco della vita delle persone, come scrive Noworol (2011). «*The European Commission has recognized that is not enough to provide citizens with educational chances but also necessary to guide them through their whole lifespan*»²⁰. L'orientamento considerato, coerentemente all'apprendimento, permanente deve includere una serie molto ampia di servizi (dal fornire informazioni al *counseling*; dal *mentoring* al bilancio di

¹⁶ Inoltre, essi confermano di voler dare attuazione ai risultati dell'apprendimento, per garantire il successo del sistema dei crediti ECTS (*European Credit Transfer System*), e dichiarano l'importanza di sviluppare corsi congiunti, la collaborazione con le istituzioni di altre regioni del mondo e l'apertura internazionale.

¹⁷ Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, de 21 novembre 2008 “Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente” 2008/C 319/02.

¹⁸ Consiglio dell'Unione europea, Bruxelles, 17/11/2011, 16743/11, Progetto di risoluzione del Consiglio su un'agenda rinnovata per l'apprendimento degli adulti. Gli istituti di istruzione superiore devono essere pronti ad accogliere studenti più adulti e preparare per loro un'offerta di apprendimento adeguata e significativa, affinché, possano acquisire nuove competenze.

¹⁹ Tale modo innovativo di intendere la formazione e l'orientamento potrà essere supportato dallo sviluppo delle attività di *counseling* di orientamento e dalla valorizzazione delle competenze inerenti i processi di facilitazione dello sviluppo personale, attività e competenze sempre più necessarie in futuro. Questo cambiamento di paradigma dell'orientamento è in linea con i cambiamenti della società globalizzata del XXI secolo, in cui il percorso professionale e formativo dell'individuo non è più lineare e costruito su tappe ben definite (Di Fabio, 2009, pp. 77–82). L'importanza in tale contesto dello sviluppo delle attività di *counseling* è da intendere sia come necessità di rendere disponibili e di potenziare i servizi e le figure professionali del *counseling* di orientamento, sia come diffusione delle abilità, ad esso legate, nelle figure professionali impegnate nell'istruzione, nella formazione, nella gestione delle risorse umane.

²⁰ C. Noworol, *Lifelong guidance*, in «Journal for Perspectives of Economic Political and Social Integration», Vol. 17, 2011, p.37.

competenze; ecc.)²¹, richiamati in tutti i processi in atto a livello europeo nel campo dell'istruzione e della formazione – il processo di Bologna, il processo di Copenaghen, la strategia di Lisbona e Europa 2020 – che si intrecciano fittamente con il tema dell'orientamento.

2.1.2. Principali riferimenti normativi italiani

Diversamente da molti Paesi europei, in Italia non abbiamo una legge specifica sull'orientamento o una legge quadro che renda sinergiche le diverse iniziative; nel 1980 sono state avanzate alcune proposte e nel 1986 è stato prodotto anche un disegno di legge che però è rimasto tale. In Italia si occupano di orientamento a livello istituzionale la Scuola, la Formazione Professionale, i Centri per l'impiego, e le Università; però tutti hanno un'altra funzione primaria, ovvero, istruzione e formazione a diversi livelli e/o erogazione di servizi per l'incontro tra domanda e offerta di lavoro, oltre, a riferirsi a due diversi ministeri, quello dell'Istruzione Università Ricerca e quello del Lavoro e delle Politiche Sociali.

Quindi per cercare di presentare un quadro dello stato dell'arte in Italia sulle norme che regolano le politiche sull'orientamento, bisogna “ricucire” quanto inserito “qua e là” in più di 160 norme, sparse negli interventi delle politiche proposte dai due ministeri. Altra questione rilevante è legata alla differente competenza normativa, su cui anche le norme in materia di orientamento devono sottostare²².

²¹ Secondo i documenti dell'Unione, a partire dal “Progetto di risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa” del Consiglio dell'Unione Europea, Bruxelles, 18/05/2004, 9286/04 EDUC 109 SOC 234, nell'orientamento permanente rientrano anche tutte le attività legate al *tutoring*, al riallineamento delle conoscenze, ai corsi di appoggio all'insegnamento, all'*empowerment* e al ri-orientamento.

²² Già la legge 382/1975 ha attribuito l'Orientamento scolastico ai Distretti e quello professionale alle Regioni con la possibilità di delegare alle Province le relative funzioni amministrative; il d.P.R. 616/1977 ha ribadito tali competenze e ha sancito la delega del Ministero del lavoro alle Regioni per il Servizio di orientamento (art. 36). Il d.P.R. 382/1980, inoltre, ha dato la possibilità all'università di dotarsi di servizi di orientamento (art. 10), che la legge 341/1990 ha confermato e ampliato. Le Regioni, con la potestà legislativa in materia e il compito di predisporre programmi e superando via via nei fatti ogni distinzione tra orientamento scolastico e professionale. Dagli inizi degli anni Ottanta hanno, infatti, sviluppato un forte interesse e prodotto molte iniziative e numerosi provvedimenti anche (ma non solo) in collegamento con la formazione professionale, una buona struttura organizzativa, una raccolta sempre più vasta di informazioni, molti materiali a supporto delle attività delle scuole, numerose ricerche e interventi di formazione degli operatori. Nel Protocollo nazionale di Intesa del 1989, tra Ministero del lavoro ed enti locali, sono stati definiti i rispettivi compiti e competenze: le Regioni si impegnavano a realizzare una rete di servizi (archivi, banche dati, formazione operatori, ecc.) e a svolgere compiti di indirizzo e programmazione, le Province a fornire servizi di secondo livello (consulenza, assistenza tecnica, promozioni, ecc.), i Comuni quelli di primo livello (informazione). Ulteriori poteri, compiti, competenze sono stati attribuiti alle Regioni e agli enti locali dalla legge 59/1997, dai decreti legislativi attuativi 469/1997 (mercato del lavoro), 112/1998 (decentramento) e dall'Accordo del 26 ottobre 2000 che ha segnato l'avvio dei Centri per l'impiego, mentre la revisione della Costituzione (2001) ha precisato che “spetta alle Regioni la potestà legislativa in riferimento ad ogni materia non espressamente riservata alla legislazione dello Stato” (art. 117).

Nel nostro Paese, la normativa emanata ad ogni livello, stante la suddivisione ancora esistente – 1. orientamento scolastico, di competenza del Ministero dell'Istruzione; 2. orientamento professionale e/o al lavoro, di competenza delle Regioni; 3. orientamento universitario, svolto in maniera autonomo dagli Atenei²³ – andrà necessariamente considerata e analizzata sulla base di questa differenziazione che rappresenta tuttora una delle condizioni ineludibili del “fare orientamento” in Italia.

Si inizia, quindi, a descrivere un percorso di sviluppo degli interventi normativi partendo dall'istruzione, dove ci si occupa chiaramente di questo argomento con la Direttiva sull'orientamento delle studentesse e degli studenti n. 487 del 1997, che attraverso quattro articoli pone le condizioni per una gestione efficace dei percorsi orientativi²⁴.

Nell'art. 1 si legge che: *«L'orientamento – quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado – costituisce parte integrante dei curricoli di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia. Esso si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile».*

All'art. 2, si sottolinea come: *«nell'esercizio della loro autonomia, le scuole di ogni ordine e grado prevedono nel programma di istituto attività di orientamento che i consigli di classe inseriscono organicamente nei curricoli di studio, valorizzando il ruolo della didattica orientativa e della continuità educativa».* Per realizzare questo compito vengono indicate alcune azioni prioritarie, fra le quali meritano di essere citate le seguenti:

- la realizzazione delle iniziative di orientamento all'interno delle attività curricolari;

²³ Il decreto 245/1997 prevede specifici interventi di orientamento delle università per gli studenti delle superiori e segna l'avvio dell'impegno degli atenei in questa direzione. Alla fine del 1998 la direttiva 463 precisa che, nel quadro delineato dalla legge 59/1997 e dai decreti attuativi, in base al quale gli enti locali hanno specifiche competenze sull'orientamento, al MPI competono solo l'indicazione delle linee essenziali e dei criteri guida, mentre gli altri soggetti sono tenuti a predisporre piani di intervento (criteri generali e reti).

²⁴ È a partire dalla metà degli anni novanta che si rinviene nella normativa adottata un interesse specifico per l'orientamento; in particolare, il riferimento è al Documento elaborato dal Gruppo consultivo informale MURST-MPI del 29 aprile 1997, laddove si dice che “L'orientamento nelle sue diverse dimensioni (diffusione delle informazioni, formazione, facilitazione delle scelte e sostegno all'inserimento negli ambienti di studio e di lavoro) deve collocarsi nell'ambito delle iniziative di riforma della scuola e dell'università” e che, in un'ottica di autonomia scolastica, “le attività didattiche devono essere progettate in base ai contenuti ed alle caratteristiche epistemologiche delle discipline, ma anche in base alla prospettiva dell'orientamento, inteso come attività formativa che mira al potenziamento di capacità (progettuali, comunicative, relazionali, di gestione di situazioni complesse ecc.) che favoriscono l'apprendimento e la partecipazione negli ambienti sociali e di lavoro”. Questo Documento fa da sfondo alla Direttiva sull'orientamento delle studentesse e degli studenti n. 487 del 1997.

PRIMA PARTE: IL CAMPO DELL'INDAGINE

- la formazione iniziale e in servizio dei docenti sui temi dell'orientamento con riferimento all'organizzazione scolastica, alle abilità relazionali nel rapporto educativo, alla didattica orientativa e all'impiego delle tecnologie didattiche;
- l'attribuzione di precise funzioni relative agli interventi da svolgere, con l'individuazione dei soggetti e delle loro responsabilità;
- la raccolta e la diffusione delle informazioni alle famiglie e agli studenti, anche a sostegno delle loro autonome iniziative;
- lo sviluppo di iniziative studio-lavoro, di esperienze nel campo sociale, della cultura e del volontariato;
- lo sviluppo di iniziative di preparazione e di verifica della scelta degli studi universitari, con particolare riferimento alle preiscrizioni;
- lo svolgimento delle attività complementari con la valorizzazione delle proposte eventualmente formulate dai comitati studenteschi;
- la verifica dei risultati ottenuti con le attività di orientamento realizzate, attraverso la preventiva identificazione degli strumenti, dei mezzi e dei metodi di intervento da adottare.

L'art. 3 pone l'attenzione all'orientamento nella scuola secondaria superiore, per il quale è prevista la realizzazione di attività di orientamento in funzione del passaggio alla scuola superiore, sia ad integrazione con gli insegnamenti che attraverso azioni specifiche. Infine, all'art. 4 si definisce l'orientamento post secondario, per il quale si prevede, a partire dall'ultimo ciclo della scuola secondaria superiore, la realizzazione di attività specifiche a sostegno della scelta rispetto a studi universitari, qualificazione professionale o inserimento lavorativo.

Quella che viene definita “età d'oro” (Maroscita, 2009, p. 80) si è interrotta paradossalmente alla fine del 2001 subito dopo il *Forum* nazionale di Genova, organizzato dal Ministero del lavoro e dalle Regioni, che aveva suscitato tante speranze di avvio di un sistema organico di orientamento²⁵.

La normativa ha ricominciato a parlare di orientamento solo dal 2005 (a eccezione di

²⁵ Alla luce degli elementi emersi in questa importante occasione di confronto viene data una prima applicazione alle linee strategiche individuate nel documento allora presentato dal Coordinamento delle Regioni per il Lavoro e la Formazione Professionale e dal testo conclusivo dello stesso Forum denominato “Carta di Genova”. Ulteriori elementi di riflessione sono successivamente emersi dal seminario promosso dall'ISFOL il 24 giugno 2002 sul tema delle connessioni tra Informazione ed Orientamento. In seguito viene presentato il “Progetto interregionale sistema informativo delle opportunità formative e comunità virtuale dell'orientamento”, con l'intenzione di supportare ed accompagnare la realizzazione operativa di una serie di iniziative coordinate tra le Regioni. La finalità sarebbe stata quella di creare una banca-dati nazionale sull'offerta formativa, quale contributo alla realizzazione del “Portale europeo della cultura e della formazione”. Questo si sarebbe dovuto affiancare al sistema informativo del lavoro nelle sue articolazioni nazionale e regionale, per lo sviluppo di una comunità virtuale tra tutti coloro che operavano a diversi livelli nel campo dell'orientamento ed, infine, la costituzione di “laboratori” di approfondimento come asse portante per la creazione di occasioni e di scambio delle buone pratiche realizzate dalle Regioni.

qualche convegno – ISFOL 2003 e MIUR 2004)²⁶, ma, fino al 2008, in una logica disarticolata e sussidiaria, perché si trattava per lo più di proposte, a volte anche molto interessanti, ma inserite in “altro” di cui erano al servizio.

2.1.2.1. L'introduzione dell'obbligo di fare orientamento

Nel 1999 attraverso il Decreto del Presidente della Repubblica n. 275, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, si stabilisce di fatto l'obbligo, per le scuole di ogni ordine e grado, di svolgere attività di orientamento²⁷.

In particolare nel testo si legge che *«nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche assicurano comunque la realizzazione di iniziative di recupero e sostegno, di continuità e di orientamento scolastico e professionale, coordinandosi con le iniziative eventualmente assunte dagli Enti locali»* (art. 4 comma 4)²⁸.

Con la Legge n. 53 del marzo 2003 dal titolo “Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale” (Riforma Moratti)²⁹, si ha una svolta legislativa molto importante. La norma prevede (art. 1, comma 3) l'erogazione di finanziamenti a favore *«degli interventi di orientamento contro la dispersione scolastica e per assicurare la realizzazione del diritto–dovere di istruzione e formazione»*. L'orientamento viene inserito tra le funzioni che la scuola secondaria di primo grado è tenuta ad assolvere e *«si articola in un biennio e in un terzo anno che completa*

²⁶ L'unico segnale di rilievo è stato il Documento, interessante e organico, del Ministero del lavoro (2004), in cui l'orientamento è riferito alle diverse fasi della vita e si realizza nella prima formazione non unicamente ma prevalentemente come *didattica orientativa*. Si interviene sulla progettazione e sulla realizzazione dell'attività disciplinare finalizzandole alla costruzione di *competenze orientative propedeutiche* al fronteggiamento delle diverse transizioni formative e lavorative (prerequisiti minimi) e alla maturazione di un *atteggiamento ed uno stile di comportamento proattivo* rispetto ad una gestione autonoma e consapevole della propria vita.

²⁷ Il D.P.R. 275/1999, norma primaria di livello costituzionale, prevede che la scuola definisca il Piano dell'Offerta Formativa in cui *“i docenti hanno il compito e la responsabilità della progettazione e dell'attuazione del processo di insegnamento e di apprendimento”*, ma chiarisce che *“la determinazione del curriculum tiene conto delle diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate, della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento”*: in questo modo è introdotto effettivamente l'obbligo per tutte le scuole di svolgere attività di orientamento.

²⁸ A completamento delle normative citate, vengono poi prodotti, sino al 2000 circa, ulteriori contributi che, pur se in modo indiretto, ribadiscono la necessità di prevedere interventi orientativi e delineano ulteriormente gli spazi e le modalità organizzative per tali attività.

²⁹ All'art. 2, la Riforma Moratti, delinea il sistema educativo di istruzione e formazione, affermando che: *«è promosso l'apprendimento durante tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea»*.

prioritariamente il percorso disciplinare ed assicura l'orientamento ed il raccordo con il secondo ciclo» (art. 2, comma 1).

Il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, nel 2004, propone in un Documento tecnico– scientifico dal titolo “Prospettive di sviluppo di un sistema nazionale di orientamento” una visione dell'orientamento che, partendo dall'assunzione del principio di un suo sviluppo lungo tutta la vita, ne definisce le finalità e le principali aree di attività secondo le linee di indirizzo dell'Unione Europea.

In particolare, per quanto attiene al sistema dell'istruzione, si può leggere che l'orientamento ha come fine quello di giungere allo *«sviluppo globale dello studente come persona attraverso un utilizzo finalizzato delle conoscenze (autonomo, critico, esperienziale, ecc.) e un potenziamento della capacità di analisi e risoluzione dei problemi. La maturazione da parte dello studente di un insieme di abilità (cognitive, emotive, sociali, ecc.), finalizzate ad una costruzione attiva della propria esperienza di vita, è da considerarsi prerequisito per lo sviluppo di un processo personale di orientamento scolastico e professionale».*

Il ruolo che viene attribuito all'istruzione è di contribuire alla maturazione del processo di auto–orientamento del soggetto in apprendimento attraverso due funzioni:

1. promuovere, attraverso una propria funzione formativa, la maturazione delle competenze orientative di base o propedeutiche per affrontare e gestire specifiche esperienze di transizione;
2. sviluppare specifiche attività di educazione alla scelta e di monitoraggio sia attraverso l'utilizzo di risorse interne al sistema sia con il contributo di risorse esterne, da reperite liberamente sul mercato e/o messe a disposizione da altri sistemi³⁰.

Nel 2005 vengono emanati due Decreti Legislativi, il n. 76 e il n. 77, relativi all'attuazione nelle scuole superiori della legge 53/2003. Il Decreto Legislativo n. 76 “Definizione delle norme generali sul diritto–dovere all'istruzione e alla formazione, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera c), della legge 28 marzo 2003, n. 53” afferma, all'art. 2, che: *«le scuole secondarie di primo grado organizzano, in raccordo con le istituzioni del sistema educativo di istruzione e formazione del secondo ciclo ed i competenti servizi territoriali, iniziative di orientamento ai fini della scelta dei percorsi educativi del secondo ciclo, sulla base dei percorsi di ciascun allievo, personalizzati e documentati».*

Inoltre, nello stesso articolo si legge che: *«Il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, di concerto con il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, adotta, previa intesa con*

³⁰ Sviluppando una logica di integrazione territoriale, finalizzata a promuovere il benessere dello studente lungo il proprio iter formativo e prevenire rischi di insuccesso e/o abbandono (dispersine scolastica in primis).

la Conferenza unificata [...], linee guida per la realizzazione di piani di intervento per l'orientamento, la prevenzione ed il recupero degli abbandoni, al fine di assicurare la piena realizzazione del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, nel rispetto delle competenze attribuite alla Regione e agli Enti locali per tali attività e per la programmazione dei servizi scolastici e formativi» (art. 4, comma 1).

Dal canto suo, il Decreto Legislativo n. 77 “Definizione delle norme generali relative all’alternanza scuola–lavoro, a norma dell’articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53” stabilisce che, all’interno dell’offerta formativa erogata dal sistema dei licei e del sistema dell’istruzione e della formazione professionale, la modalità di apprendimento in alternanza, può «[...] favorire l’orientamento dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali [...]» (art. 2, comma 1). Si precisa che i percorsi in alternanza comprendono periodi di formazione in aula e periodi di apprendimento mediante esperienze di laboratorio–lavoro, che hanno portato alla creazione, soprattutto negli Istituti Professionali e nei Tecnici, di laboratori di “impresa simulata”, dove il gruppo classe o inter–classe è un’impresa che viene gestita come nella realtà.

2.1.2.2. D. Lgs. n. 139 del 2007 e “Libri” sul futuro del modello sociale

Il Decreto Legislativo n. 139 del 2007 dal titolo “Regolamento recante norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione, ai sensi dell’articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296”, introduce quale elemento innovativo un richiamo alle competenze di cittadinanza indicate dalla Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio 18 dicembre 2006 dell’Unione Europea.

Tali contenuti sono poi contemplati nelle Linee Guida sull’Obbligo di istruzione del MIUR, che in tema di “orientamento e recupero” affermano: «la centralità del giovane che apprende costituisce il primo riferimento per ogni azione di orientamento. L’obiettivo prioritario è la sua maturazione in termini di autonomia e responsabilità ai fini dell’acquisizione delle competenze chiave per l’esercizio della cittadinanza attiva. Nella promozione del successo scolastico e formativo e nella lotta alla dispersione di tanti giovani è determinante un’efficace azione di orientamento che può essere realizzata a partire da una collaborazione rafforzata tra scuole del primo e del secondo ciclo e si può essere sviluppata anche attraverso accordi di collaborazione con

gli Enti locali e le Associazioni professionali e disciplinari, Enti e Associazioni accreditate presenti sul territorio»³¹.

Specifica importanza riveste “la valorizzazione della dimensione orientativa degli assi culturali per assicurare l'equivalenza formativa di tutti i percorsi e favorire eventuali passaggi tra percorsi di studio diversi”. All'inizio del 2008 vengono emanati altri due Decreti Legislativi: il n. 21 e il n. 22, in attuazione della delega contenuta nella legge 1/2007 in tema di orientamento.

Il D. Lgs. n. 21³² riguarda l'orientamento scolastico nell'ottica della transizione dall'istruzione alla formazione universitaria, artistica, musicale e coreutica, e prevede che le scuole secondarie superiori inseriscano nel Piano dell'Offerta Formativa (POF)³³, e realizzino, percorsi di orientamento e autovalutazione delle competenze. Tali percorsi sono finalizzati a (art.3, comma1):

- conoscere temi, problemi e procedimenti caratteristici in diversi campi del sapere, al fine di individuare interessi e predisposizioni specifiche e favorire scelte consapevoli in relazione ad un proprio progetto personale;
- conoscere i settori del lavoro e il collegamento fra questi e le tipologie dei corsi di studio universitari;
- conoscere anche aree disciplinari, ambiti professionali, settori emergenti che non rientrano direttamente nei curricula scolastici o che non sono adeguatamente conosciuti;
- disporre di adeguata documentazione sui percorsi e le sedi di studio, nonché sui servizi agli studenti nella formazione post-secondaria;
- auto-valutare, verificare e consolidare le proprie conoscenze in relazione alla preparazione richiesta per i diversi corsi di studio ai quali è interessato, a partire almeno dal penultimo anno di scuola secondaria;
- partecipare a laboratori finalizzati a valorizzare, anche con esperienze sul campo, le discipline tecnico-scientifiche;
- fare esperienza di momenti significativi di vita universitaria e di misurarsi, con un diverso contesto di studio e di lavoro, anche attraverso iniziative presso università in Italia e in Europa.

³¹ Punto 3. “Orientamento e recupero”, Decreto Legislativo n. 139 del 2007 dal titolo “Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296”, p. 6.

³² D. Lgs. 14 gennaio 2008, n. 21 “Norme per la definizione dei percorsi di orientamento all'istruzione universitaria e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica, per il raccordo tra la scuola, le università e le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, nonché per la valorizzazione della qualità dei risultati scolastici degli studenti ai fini dell'ammissione ai corsi di laurea universitari ad accesso programmato di cui all'articolo 1 della legge 2 agosto 1999, n. 264, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettere a), b) e c) della legge 11 gennaio 2007, n. 1”.

³³ Dall'anno scolastico 2015–2016, in attuazione della legge 107/2015, il POF è diventato PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa).

«I percorsi di orientamento si inseriscono strutturalmente nell'ultimo anno di corso della scuola secondaria di secondo grado» (art. 3, comma 2); *«i docenti della scuola secondaria superiore possono essere coinvolti nella predisposizione delle prove di selezione per l'accesso all'università, che devono comunque tener conto degli effettivi programmi svolti nei percorsi di studio dell'istruzione secondaria superiore»* (art. 3, comma 4), sono inoltre previsti presso gli Istituti interventi di testimoni significativi del mondo universitario e della formazione artistica, musicale e coreutica.

Seguendo il medesimo criterio, Il D. Lgs. n. 22³⁴, si focalizza invece sulla transizione dal sistema dell'istruzione verso il lavoro e prevede la realizzazione di azioni di orientamento in collaborazione con i centri territoriali per l'impiego, le strutture formative accreditate, le aziende, le imprese, le cooperative, le amministrazioni pubbliche, le comunità, gli enti e le associazioni di volontariato e, infine, gli organismi competenti in materia di inserimento lavorativo delle persone con disabilità.

Le azioni, contemplate *«nell'ambito del Piano dell'offerta formativa di ogni singola istituzione scolastica, nel quadro complessivo della programmazione territoriale e dei piani di orientamento delle province»* (art. 2, comma 1) saranno definite e gestite in relazione ai seguenti criteri generali:

- gli obiettivi di apprendimento generali e specifici dei singoli curricula e il loro ruolo nel concorrere a migliorare la preparazione degli studenti, con particolare riferimento all'ordine e all'indirizzo degli studi della scuola che frequentano;
- interessano gli studenti dell'ultimo anno;
- sono sostenuti soprattutto da intese e/o convenzioni con associazioni, collegi professionali, enti ed imprese e sono progettati, sotto la responsabilità delle istituzioni scolastiche, [...];
- in fase di progettazione sono individuate le metodologie didattiche e le modalità organizzative con particolare riferimento all'apprendimento in laboratorio e in contesti di lavoro, nonché i criteri e gli strumenti di attuazione, di valutazione, di monitoraggio e di certificazione delle competenze con riferimento alle indicazioni nazionali in materia;
- tengono conto contestualmente delle vocazioni degli studenti e dei fabbisogni formativi del mondo del lavoro e delle professioni, coniugando le attitudini e le aspirazioni professionali degli studenti e le specifiche professionalità richieste dal mercato del lavoro, tenendo conto anche della valorizzazione delle differenze di genere e delle pari opportunità;

³⁴ D. Lgs. 14 gennaio 2008, n. 22 "Definizione dei percorsi di orientamento finalizzati alle professioni e al lavoro, a norma dell'articolo 2, comma 1, della legge 11 gennaio 2007, n. 1".

- sono costruiti con particolare riferimento all'evoluzione dei settori produttivi e dei servizi, ivi compresi quelli delle pubbliche amministrazioni, a livello locale, nazionale e dell'Unione europea; a tale fine le istituzioni scolastiche individuano, mediante opportuni raccordi con le agenzie preposte, i fabbisogni formativi e occupazionali;
- sono coerenti con un'organizzazione didattica delle discipline di studio in grado di sollecitare lo studente a individuare interessi e predisposizioni specifiche, così da favorire le sue scelte autonome e consapevoli per la costruzione e realizzazione del proprio progetto di vita personale e professionale;
- valorizzano e diffondono azioni di orientamento ed esperienze di alternanza finalizzate alle professioni e al lavoro, di comprovata validità metodologica, che abbiano dato risultati di qualità;
- non costituiscono in alcun modo un rapporto di lavoro, anche se prevedono momenti di apprendimento in contesti di lavoro che abbiano sempre carattere formativo.

A partire dal 2009 inizia un percorso d'interesse per l'orientamento³⁵ in cui il Governo ha deciso di delineare alcune piste di lavoro per le politiche dell'istruzione, della formazione e dell'occupazione. Viene pubblicato il Libro Bianco (*La vita buona nella società attiva. Libro Bianco sul futuro del modello sociale* – maggio 2009), del Ministero del Lavoro della Salute e delle Politiche Sociali, in cui sono descritti i contenuti delle azioni che dovranno essere realizzate. In particolare, nel documento ci si sofferma sulla condizione occupazionale dei giovani italiani che entrano “tardi e male” nel mercato del lavoro, correndo il rischio di rimanerne ai margini o di non riuscire a capitalizzare le proprie competenze, limitandosi a svolgere impieghi di bassa qualità.

La soluzione proposta dal Ministro del Lavoro e da quello dell'Istruzione per ovviare alle difficoltà della transizione al lavoro³⁶ si incentra fondamentalmente sullo sviluppo di una reale

³⁵ Nell'anno scolastico 2010/2011 si è attuato un nuovo sistema per la scuola secondaria superiore, ed in particolare per i Licei (si veda lo “Schema di regolamento del 4 giugno 2009 recante “Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei”) e l'Istruzione tecnica (Schema di regolamento del 28 maggio 2009 recante “norme concernenti il riordino degli istituti tecnici”), nonché alla rivisitazione del sistema di valutazione degli studenti (Decreto del Presidente della Repubblica n. 122 del 22 giugno 2009 – Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169). Da ultimo, si segnala il “Forum internazionale sull'orientamento” svoltosi a Genova il 12 e 13 novembre 2009. Il Forum è stato organizzato dall'Area Politiche per l'Orientamento dell'Isfol, dal Centro *Euroguidance Italy*, dalla Rete Nazionale di Diffusione *Euroguidance*, insieme con la Regione Liguria e l'Università di Genova. Tale Forum ha voluto segnare un momento di continuità con i lavori del I° Forum del 2001, che aveva visto la nascita della “Carta di Genova”, un importante *memorandum* per tutti gli operatori. Gli obiettivi che il documento si proponeva erano: la creazione di un sistema di orientamento, lo sviluppo e il riconoscimento delle professioni dell'orientamento, la diversificazione delle azioni di orientamento e della loro efficacia, dare continuità alla riflessione collettiva sull'orientamento.

³⁶ *Italia 2020. Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro* (23 settembre 2009).

connessione tra le scelte formative (e dunque delle competenze in uscita dai percorsi) e il tipo di competenze richieste dal mercato del lavoro, sempre più interessato ad accogliere figure con una formazione ad indirizzo tecnico, a discapito di altre professionalità. Tra le diverse proposte che i Ministri delineano, spicca una rinnovata attenzione verso il sistema dell'orientamento quale luogo utile a favorire, sin dai primi cicli del sistema dell'*education*, quei processi di scelta che siano il più possibile ancorati ad una rappresentazione realistica del mercato del lavoro.

Naturalmente la volontà è di favorire precocemente nei giovani un'anticipazione dell'incontro con il mercato del lavoro, promuovendo tutti gli strumenti (tirocini formativi e di orientamento, apprendistato) in grado di integrare positivamente le esperienze di studio e lavoro, partendo dal presupposto che si debba puntare all'obiettivo dell'occupabilità, poiché il lavoro costituisce la base dell'autonomia sociale della persona (*La vita buona nella società attiva. Libro Verde sul futuro del modello sociale* – 2008).

Il sistema dell'orientamento acquisisce, quindi, un ruolo di rilievo per quanto attiene alle sue funzioni di supporto da esplicitare nel momento della transizione formazione/lavoro, prestando particolare attenzione alla socializzazione al lavoro ed alle fasi di impatto ed inserimento all'interno dei diversi contesti organizzativi. In questo scenario di rinnovata attenzione per i temi dell'orientamento, sono state tracciate anche delle nuove prospettive d'azione per le politiche orientative nel corso del Seminario Nazionale “L'orientamento per il futuro: assetti istituzionali e dimensione formativa al servizio della persona”³⁷, da cui sono scaturite le “Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita” (Circolare Ministeriale n. 43 del 15 aprile 2009).

2.1.2.3. Linee guida per l'orientamento

Le “Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita” costituiscono il momento di avvio del percorso per l'attuazione del Piano Nazionale di Orientamento, riprendendo il tracciato iniziato in Italia dal 2004³⁸ ma definendo il ruolo e le funzioni dell'orientamento.

³⁷ Il seminario si è svolto ad Abano Terme dal 2 al 5 Marzo 2009, ed ha avuto come principale obiettivo la ripresa del dialogo con gli operatori della scuola (in particolare con i referenti regionali, provinciali e con i docenti) e con gli altri Soggetti istituzionali, ai vari livelli (Ministero del Lavoro, Conferenza Stato-Regioni, Regioni, U.P.I., A.N.C.I., Confindustria, Mondo del lavoro), nell'ottica di stabilire una visione integrata dell'orientamento.

³⁸ Il percorso per la creazione del Piano Nazionale di Orientamento inizia con l'istituzione con Decreto Ministeriale del 9 settembre 2004 (e successive modifiche apportate con D.M. 21 marzo 2005 e D.M. 20 maggio 2005) del Comitato Nazionale per l'Orientamento. Tale Comitato ha approvato e condiviso le “Linee guida per un Piano Nazionale di Orientamento”, messe a punto dalla Direzione Generale per lo studente, con il contributo degli altri Soggetti istituzionali coinvolti, e la conseguente proposta di azioni per la sua attuazione. Il Piano Nazionale per l'Orientamento era, in questa fase, finalizzato a prevenire i fenomeni di dispersione scolastica e di abbandono, a promuovere il successo educativo e formativo e ad assicurare la massima inclusione sociale.

PRIMA PARTE: IL CAMPO DELL'INDAGINE

Attraverso una ridefinizione del concetto stesso di orientamento che, da solo strumento informativo e funzionale ai momenti di transizione e presa di decisione, diviene e si articola come percorso olistico e formativo per accompagnare il processo globale di crescita della persona lungo tutto l'arco della vita, a partire dalla scuola primaria, e che si muove trasversalmente a tutte le discipline.

Nell'ambito delle istituzioni educative e formative l'orientamento deve creare le condizioni per poter avere allievi e studenti ben motivati e formatori, che si assumano la responsabilità del sostegno ai loro percorsi formativi, alle scelte e alla loro realizzazione. Tra i presupposti culturali e metodologici di tale processo sono di seguito presentati.

- a) La centralità della persona nel processo di orientamento: la persona ed il suo progetto diventano il fulcro sul quale si muovono le azioni orientative. Le competenze personali che supportano la definizione del proprio progetto diventano l'obiettivo sul quale puntare gli interventi di potenziamento. Gli interventi educativi devono quindi favorire:
 - la maturazione di un metodo centrato sull'approccio dell'auto-orientamento;
 - lo sviluppo di competenze orientative funzionali ad una gestione critica e attiva delle diverse esperienze di vita;
 - la capacità di monitorare in senso orientativo il percorso formativo;
 - l'educazione alla progettualità personale;
 - la valorizzazione orientativa delle diverse esperienze di vita per favorire la sperimentazione di sé nei contesti di formazione e lavoro;
 - la capacità dei sistemi di rispondere ai bisogni di ri-orientamento.
- b) Il coinvolgimento dei genitori: per il sistema dell'istruzione diventa indispensabile la costruzione di un'alleanza educativa con le famiglie e con i diversi soggetti del territorio, per poter identificare i bisogni orientativi degli studenti ed avviare interventi in grado di soddisfarli.
- c) La dimensione orientativa e il processo educativo: la dimensione orientativa all'interno del processo educativo consiste nella capacità di leggere e capire i bisogni della persona, in relazione con la realtà sociale ed il lavoro. Tale dimensione deve trovare spazio sin dalla scuola dell'infanzia e coinvolgere trasversalmente tutte le discipline. «In particolare, per il settore dell'istruzione, l'azione consapevole di orientamento richiede che il docente sappia: individuare la domanda di orientamento anche inespressa; rafforzare le capacità di scelta, di decisione e di autovalutazione della persona, affinché diventi capace di auto-orientarsi all'interno del sistema formativo e del mondo del lavoro; organizzare percorsi capaci di

stimolare e potenziare la capacità di orientamento; progettare azioni coerenti con la domanda; saper ascoltare e saper cogliere i differenti aspetti emotivi»³⁹.

- d) La didattica orientativa/orientante e il tutorato orientativo: «il docente in classe possiede due strumenti: la didattica orientativa, che riveste un ruolo cruciale nello sviluppo delle competenze orientative di base e nella educazione all'auto-orientamento, e la funzione tutoriale, che è associata alla funzione di accompagnamento personalizzato e al monitoraggio dei percorsi formativi con particolare riferimento alla promozione del successo formativo. Il docente esplica tale funzione tutoriale facendosi «moltiplicatore» delle risorse didattiche, facilitatore delle dinamiche individuali e/o di gruppo, guida nei processi di apprendimento, ottimizzatore dei processi formativi, interfaccia tra tutte le istituzioni formative e la società» (p.10). Attraverso la didattica orientante e la funzione tutoriale, i docenti possono aiutare gli studenti a sviluppare una propria identità (scuola primaria), orientarsi alla carriera (scuola secondaria) e pianificare il proprio futuro.

Importante è stata anche la costituzione del “*Forum nazionale per l'orientamento lungo tutto il corso della vita*”⁴⁰, collegato all'*European Policy Network on Lifelong Guidance*, con la finalità di assicurare la cooperazione ed il coordinamento tra i Soggetti responsabili a livello nazionale, regionale e locale dell'offerta dei servizi di orientamento (Decreto Dipartimentale n. 54, 26/10/2009). Gli obiettivi principali del *Forum* possiamo riassumerli nei punti seguenti:

- realizzare accordi di programma o intese con tutti i Soggetti istituzionali per la definizione e la condivisione di una strategia organica e unitaria che sostenga l'effettiva integrazione operativa degli interventi ai diversi livelli e l'ottimizzazione e l'integrazione delle risorse professionali ed economiche, al fine di aiutare i giovani nella realizzazione del loro progetto di vita;
- definire e realizzare di un piano di formazione in servizio di tutti gli operatori d'orientamento, in un'ottica integrata, che tenga conto delle “linee guida per l'orientamento”, di cui alla C.M. n. 43 del 15 aprile 2009;
- analizzare e valutare le iniziative realizzate dai vari Soggetti istituzionali;
- fare da raccordo ed interagire con l'*European Policy Network on Lifelong Guidance* ed il *Guidance Policy Issues Group*, dell'*Euroguidance Network*, istituiti dall'Unione Europea, oltre che mettere in atto progetti nazionale ed europei.

³⁹ “Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita”, 2004, p. 7.

⁴⁰ Al *Forum* partecipano esponenti del Ministero dell'Istruzione, dell'Università, della Ricerca, del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, della IX Commissione Istruzione, Lavoro, Innovazione e Ricerca della Conferenza delle Regioni, Confindustria, Unioncamere, Isfol, Gruppo Tecnico Scientifico Nazionale per l'orientamento lungo tutto il corso della vita.

Continuando a sostenere questo impegno il MIUR ha emanato nel dicembre 2013 le “Linee guida nazionali per l’orientamento permanente”⁴¹, con lo scopo, come si legge nelle stesse, di «contribuire allo sforzo congiunto avviato da più parti per la definizione di un coerente sistema integrato, unitario e responsabile di orientamento centrato sulla persona e sui suoi bisogni, finalizzato a prevenire e contrastare il disagio giovanile e favorire la piena e attiva occupabilità, l’inclusione sociale e il dialogo interculturale»⁴².

Come punto di partenza ed a fondamento di questo nuovo sistema, le Linee guida, indicano il sistema scolastico nella sua interezza, che costituisce il luogo insostituibile nel quale ogni giovane deve acquisire e potenziare le competenze di base e trasversali per l’orientamento, necessarie a sviluppare la propria identità, autonomia, decisione e progettualità. Infatti, senza aver garantito queste competenze è difficile pensare di poter innestare con successo gli ulteriori processi: di transizione, di consulenza, di professionalizzazione, di cambiamento, di successivi apprendimenti, ovvero, realizzarsi.

In questo contesto alla scuola è riconosciuto un ruolo centrale nei processi di orientamento e ad essa spetta il compito di sviluppare le competenze orientative di base e le competenze chiave di cittadinanza e realizzare attività di accompagnamento e di consulenza orientativa per aiutare i giovani a utilizzare e a saper valorizzare quanto appreso nel percorso scolastico, per costruire progressivamente la propria esperienza di vita, operando le scelte ritenute necessarie. Le Linee guida specificano, inoltre, come nei casi più complessi possa essere necessario il coinvolgimento di persone esperte ed esterne alla scuola, che con le loro competenze professionali specifiche possano accompagnare i giovani nella transizione scuola lavoro, per una piena inclusione socio lavorativa.

Queste Linee guida rappresentano un ulteriore passo avanti nel processo di costruzione del sistema nazionale per l’orientamento permanente, avviato con l’approvazione dell’Accordo del 20 dicembre 2012 (“Accordo tra Governo, Regioni ed Enti locali concernente la definizione del sistema nazionale sull’orientamento permanente”). Il diritto all’orientamento, le funzioni dell’orientamento, la *governance* multilivello, gli obiettivi specifici e le azioni operative e infine le risorse costituiscono gli elementi strategici delle Linee guida.

Il diritto all’orientamento, tutelato a vari livelli dalla legislazione sia nazionale che comunitaria e confermato nella sua centralità dal programma europeo “*Youth Guarantee*” (presentato nella seconda parte della presente tesi), deve essere assicurato, come sancito nelle Linee guida, in tutti i contesti dell’istruzione, della formazione, del lavoro e dell’inclusione sociale. Questo garantirebbe un’offerta di orientamento in grado di sviluppare la capacità delle persone di

⁴¹ Le Linee guida nazionali sull’orientamento sono state approvate dalla Conferenza unificata Stato–Regioni nella seduta del 5 dicembre 2013. http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_orientamento.pdf

⁴² *Ivi*, p.3.

orientarsi al lavoro lungo tutto l'arco della vita e di facilitare l'accesso di tutti i cittadini, soprattutto i più svantaggiati, ai servizi di orientamento, anche attraverso canali non-formali e informali.

Un diritto, quello all'orientamento, che deve essere garantito, inoltre, rafforzando la qualità dei servizi e offrendo strumenti e prestazioni rispondenti ai mutevoli e diversificati bisogni delle persone. Per la realizzazione del diritto all'orientamento, le Linee guida individuano cinque funzioni di supporto allo sviluppo del processo orientativo: educativa, informativa, di accompagnamento a specifiche esperienze di transizione, di consulenza orientativa e di sistema⁴³.

Interventi di orientamento integrati, continui e rispondenti ai bisogni della persona sono, tuttavia, possibili solo nell'ambito di un coordinamento politico-istituzionale e tecnico-operativo, attraverso una governance multilivello, come delineata nel documento, articolata sia nella dimensione territoriale sia in quella nazionale.

Al fine di contribuire alla razionalizzazione e al potenziamento del sistema pubblico integrato di orientamento, vengono individuati tre macro obiettivi: contrasto del disagio formativo, sostegno dell'occupabilità e promozione dell'inclusione sociale, ai quali corrispondono obiettivi specifici e, per ciascuno di essi, una serie di azioni operative. Per perseguire queste finalità i soggetti istituzionali potranno ricorrere alle risorse dedicate all'orientamento dai rispettivi programmi operativi, nell'ambito della nuova programmazione del Fondo sociale europeo.

La lettura delle Linee guida, di cui sopra sono stati descritti i punti fondamentali, conferma come esse rappresentino un elemento di novità in termini di integrazione e condivisione tra diversi sistemi e diversi soggetti, laddove viene espressamente previsto il coordinamento inter istituzionale

⁴³ Si riporta di seguito, in sintesi, la definizione delle cinque funzioni (per i dettagli si rimanda al documento ufficiale), sottolineando che tutte e cinque le funzioni rientrano nella responsabilità di ogni Soggetto e/o Istituzione competente. *Educativa*: indica le attività per lo sviluppo di risorse/competenze e condizioni favorevoli al processo di auto-orientamento della persona per favorirne il benessere, l'adattabilità ai contesti, il successo formativo e la piena occupabilità. *Informativa*: riguarda le attività volte a sviluppare la capacità di attivazione della persona e di ampliamento, acquisizione e rielaborazione di conoscenze utili al raggiungimento di un obiettivo formativo e/o professionale specifico. *Accompagnamento a specifiche esperienze di transizione*: indica le attività di sostegno allo sviluppo da parte della persona di competenze e capacità di decisione e di controllo attivo sull'esperienza formativa e lavorativa in essere, al fine di prevenire rischi di insuccesso. *Consulenza orientativa*: concerne le attività di sostegno alla progettualità personale nei momenti concreti di snodo della storia formativa e lavorativa e di promozione all'elaborazione di obiettivi all'interno di una prospettiva temporale allargata e in coerenza con aspetti salienti dell'identità personale e sociale. *Sistema*: le funzioni e le attività dell'orientamento necessitano, inoltre, di essere supportate da funzioni di sistema, quali "assistenza tecnica", "formazione operatori", "promozione della qualità" e "ricerca e sviluppo" al fine di assicurare l'efficacia degli interventi. *Inoltre*, le cinque funzioni si realizzano nell'ambito di una più ampia e trasversale macro-funzione orientativa a cui adempiono i sistemi, le strutture e le professionalità in essi operanti quando le loro attività concorrono allo sviluppo e al sostegno della progettualità degli individui con riferimento al proprio percorso scolastico, formativo, socio-professionale. Alle cinque funzioni non corrispondono necessariamente, e secondo un rapporto di reciprocità, servizi nel senso di "strutture dedicate" e/o "profili" professionali, nel senso di figure professionali specificamente o esclusivamente dedicate. È possibile, infatti, che in alcuni servizi siano erogate solo alcune funzioni e, quindi, siano presenti solo alcune figure professionali.

che opera a tutti i livelli di governo (nazionale, regionale e locale), così come è da mettere in evidenza la chiara definizione delle funzioni, degli obiettivi e delle azioni di orientamento, che devono essere alla base di un efficace sistema integrato di orientamento permanente.

Nel nostro Paese la collaborazione formativa tra scuola e mondo del lavoro ha registrato in tempi recenti importanti sviluppi in due direzioni: il potenziamento dell'offerta formativa in alternanza scuola lavoro, previsto dalla legge 13 luglio 2015, n. 107⁴⁴; la valorizzazione dell'apprendistato finalizzato all'acquisizione di un diploma di istruzione secondaria superiore, in base alle novità introdotte dal decreto legislativo 15 giugno 2015, n. 81, attuativo del *Jobs Act*⁴⁵.

2.1.2.4. La legge 107/2015

La Lg. 107/2015, ribattezzata “La buona scuola”, sancisce la piena attuazione dell'autonomia scolastica per: *«una scuola aperta, quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione ed innovazione didattica, una scuola orientata verso l'educazione alla cittadinanza attiva, per garantire il diritto allo studio, le pari opportunità di successo formativo e di istruzione permanente dei cittadini»* (comma 1). Indica tra gli obiettivi formativi prioritari la definizione di *«un sistema di orientamento»* (comma 7, lettera s), per garantire e sostenere le scelte relative al progetto di vita di ogni studente.

Nel richiamare l'attenzione sul ruolo strategico dell'orientamento, nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo, la legge 107 norma la necessità di innovazioni didattiche, organizzative e territoriali, appunto “di sistema”, per il raggiungimento degli obiettivi e per ripensare l'Orientamento come orientamento permanente nella scuola dell'autonomia.

L'orientamento costituisce una dimensione essenziale della formazione scolastica e professionale, come detto, in quanto favorisce, attraverso il consolidamento delle conoscenze del

⁴⁴ Il potenziamento dell'offerta formativa in alternanza scuola lavoro trova puntuale riscontro nella legge 13 luglio 2015, n.107, recante “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”, che ha inserito organicamente questa strategia didattica nell'offerta formativa di tutti gli indirizzi di studio della scuola secondaria di secondo grado come parte integrante dei percorsi di istruzione. Il ruolo dell'alternanza scuola lavoro nel sistema di istruzione ne esce decisamente rafforzato. Rispetto al corso di studi prescelto, la legge 107/2015 stabilisce un monte ore obbligatorio per attivare le esperienze di alternanza che dal corrente anno scolastico 2015/16 coinvolgeranno, a partire dalle classi terze, tutti gli studenti del secondo ciclo di istruzione. Con queste nuove modalità di attivazione, le caratteristiche intrinseche dell'alternanza scuola lavoro delineate dalle norme in precedenza emanate cambiano radicalmente: quella metodologia didattica che le istituzioni scolastiche avevano il compito di attivare in risposta ad una domanda individuale di formazione da parte dell'allievo, ora si innesta all'interno del curriculum scolastico e diventa componente strutturale della formazione *«al fine di incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti»* (Legge n.107/2015, art.1, comma 33).

⁴⁵ Legge 10 dicembre 2014, n. 183.

mondo del lavoro e dei corsi di studi universitari o post–diploma, un consapevole sviluppo della capacità di scelta in funzione del progetto di vita dello studente attraverso:

- la conoscenza degli itinerari tra cui poter operare la scelta maggiormente rispondente ai propri desideri e alle proprie competenze;
- la conoscenza del territorio per quanto riguarda i percorsi di studio post–diploma e le possibilità occupazionali;
- la possibilità di sperimentarsi in un'attività lavorativa, con all'alternanza scuola lavoro (Lg. 107/2015) obbligatoria per tutti gli indirizzi di studio⁴⁶.

Deve crearsi e coordinarsi un *continuum* delle azioni di orientamento dalla scuola dell'infanzia alla scuola superiore. Le azioni di orientamento sono molteplici e ben classificate. Riguardano attività informative, attività di *tutoring*, attività per l'acquisizione di crediti formativi e attività di *placement*, ma anche attività formative per lo sviluppo delle cosiddette *soft skills* e delle competenze orientative.

Alle superiori, il *curriculum* diventa flessibile: le scuole attiveranno materie opzionali in risposta alle esigenze dei loro ragazzi. Le competenze maturate dagli studenti, anche in ambito extra scolastico (volontariato, attività sportive, culturali, musicali), saranno raccolte in un apposito *curriculum* digitale che conterrà informazioni utili per l'orientamento e l'inserimento nel mondo del lavoro. Almeno 400 ore, nell'ultimo triennio, dei tecnici e dei professionali e 200 ore in quello dei licei sono riservate alle attività di alternanza scuola–lavoro; non più lasciata a situazioni

⁴⁶ Nel percorso che ha portato al consolidamento della metodologia dell'alternanza, un ruolo importante è rivestito dal D.L. 12 settembre 2013, n. 104, convertito dalla legge 8 novembre 2013, n. 128, che rafforza la collaborazione, con finalità formative, tra scuola e mondo del lavoro, con l'obiettivo di facilitare e accelerare l'applicazione di norme già emanate che legano scuola e lavoro, apprendimenti formali, non formali e informali. Per cogliere analogie e differenze tra l'alternanza e le altre modalità (es. *stage*, tirocini formativi e di orientamento), finalizzate a rafforzare il raccordo tra scuola e mondo del lavoro, occorre fare riferimento alla legge 24 giugno 1997, n.196 (cd. Pacchetto Treu) e al successivo regolamento emanato con il Decreto interministeriale 25 marzo 1998, n.142. Ognuno di questi strumenti formativi presenta caratteristiche proprie. In comune, le esperienze di *stage*, tirocinio e alternanza scuola lavoro hanno la concezione del luogo di lavoro come luogo di apprendimento. È importante chiarire il significato di *stage*, tirocinio e alternanza scuola lavoro, al fine di non ingenerare confusione sotto il profilo concettuale oltre che terminologico. Il periodo di apprendimento che lo studente trascorre in un contesto lavorativo può essere considerato a tutti gli effetti come un tirocinio curriculare (si vedano in proposito l'art. 4 della Legge 53/03, la Nota del Ministero del Lavoro n. 4746 del 14 febbraio 2007 e la Circolare del Ministero del Lavoro n. 24 del 12 settembre 2011). Pertanto, benché sia corretto dire che il tirocinio non possa essere identificato con l'alternanza *tout court*, è altrettanto corretto affermare che il tirocinio curriculare sia un momento dell'alternanza, ovvero la fase “pratica” di un percorso di alternanza, il periodo di formazione svolto dallo studente presso la struttura ospitante. Tuttavia, è necessario ricordare che, non essendo ancora definita una disciplina del tirocinio curriculare, le scuole, nel momento in cui stipulano le Convenzioni con i soggetti ospitanti, fanno ancora riferimento all'art. 18 della legge 196/97 (“Tirocini formativi e di orientamento”) e al relativo decreto attuativo (DM 142/98). Ad oggi, infatti, sono ancora i provvedimenti appena richiamati, benché ormai ampiamente superati, a costituire l'unico quadro normativo di riferimento per l'attivazione dei tirocini curricolari. Infine, è opportuno ricordare che *stage* e tirocinio sono termini che designano sostanzialmente la stessa cosa. Si può quindi indifferentemente parlare di *stage* curriculare o di tirocinio curriculare. A livello normativo ha sempre prevalso l'uso del termine italiano “tirocinio”.

di occasionalità ma strutturata e pianificata all'interno dell'offerta formativa, grazie ad uno stanziamento di 100 milioni all'anno.

Si farà in azienda, ma anche in enti pubblici, musei e si potrà fare anche d'estate e all'estero. Sarà predisposta una Carta dei diritti e dei doveri degli studenti in alternanza. I ragazzi potranno esprimere una valutazione sull'efficacia dei percorsi effettuati. Sarà istituito un Registro nazionale in cui saranno raccolti enti e imprese disponibili a svolgere i percorsi. Per rendere coerente la formazione con l'orientamento al futuro, una parte dei fondi che lo Stato stanZIA per gli Istituti tecnici superiori sarà legata (per il 30%) agli esiti dei diplomati nel mondo del lavoro⁴⁷. La legge 107/2015, infine, nei commi dal 33 al 43 dell'articolo 1, sistematizza l'alternanza scuola lavoro dall'anno scolastico 2015–2016 nel secondo ciclo di istruzione, attraverso i seguenti punti.

- a. Percorsi obbligatori di alternanza nel secondo biennio e nell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, con una differente durata complessiva rispetto agli ordinamenti: almeno 400 ore negli istituti tecnici e professionali e almeno 200 ore nei licei, da inserire nel Piano triennale dell'offerta formativa.
- b. Possibilità di stipulare convenzioni per lo svolgimento di percorsi in alternanza anche con gli ordini professionali e con enti che svolgono attività afferenti al patrimonio artistico, culturale e ambientale o con enti di promozione sportiva riconosciuti dal CONI.
- c. Possibilità di realizzare le attività di alternanza durante la sospensione delle attività didattiche e all'estero, nonché con la modalità dell'impresa formativa simulata.
- d. Emanazione di un regolamento con cui è definita la “Carta dei diritti e dei doveri degli studenti in alternanza scuola lavoro”, con la possibilità, per lo studente, di esprimere una valutazione sull'efficacia e sulla coerenza dei percorsi con il proprio indirizzo di studio.
- e. Affidamento alle scuole secondarie di secondo grado del compito di organizzare corsi di formazione in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro, rivolti agli studenti inseriti nei percorsi di alternanza e svolti secondo quanto disposto dal d.lgs. 81/2008.
- f. Stanziamento di 100 milioni di euro annui per sviluppare l'alternanza scuola lavoro nelle scuole secondarie di secondo grado a decorrere dall'anno 2016. Tali risorse finanziano l'organizzazione delle attività di alternanza, l'assistenza tecnica e il monitoraggio dei percorsi.

⁴⁷ Altri 90 milioni vengono stanziati subito per l'innovazione didattica e la creazione di laboratori territoriali, aperti anche di pomeriggio, per orientare i giovani al lavoro e da utilizzare come strumento di contrasto alla dispersione. Sul digitale e l'innovazione l'investimento diventa permanente: dopo i primi 90 milioni, ce ne saranno altri 30 all'anno a partire dal 2016.

- g. Affidamento al Dirigente scolastico del compito di individuare le imprese e gli enti pubblici e privati disponibili per l'attivazione di percorsi di alternanza scuola lavoro e di stipulare convenzioni finalizzate anche a favorire l'orientamento dello studente. Analoghe convenzioni possono essere stipulate con musei e altri luoghi della cultura, nonché con gli uffici centrali e periferici del Ministero per i beni e le attività culturali.
- h. Stesura di una scheda di valutazione finale sulle strutture convenzionate, redatta dal dirigente scolastico al termine di ogni anno scolastico, in cui sono evidenziate le specificità del loro potenziale formativo e le eventuali difficoltà incontrate nella collaborazione.
- i. Costituzione presso le Camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, a decorrere dall' a. s. 2015/16, del Registro nazionale per l'alternanza scuola lavoro, in cui sono visibili le imprese e gli enti pubblici e privati disponibili ad accogliere studenti per percorsi di alternanza (quanti giovani e per quali periodi)⁴⁸.

2.1.2.5. La formazione professionale

Per comprendere la normativa in materia di orientamento e di formazione professionale è opportuno introdurre sinteticamente alcuni aspetti centrali che caratterizzano questo ambito nel nostro Paese. Infatti, in Italia alla formazione professionale, nel quadro delle sue competenze e peculiarità, viene affidato il compito di svolgere alcune funzioni di elevato interesse:

- offre la possibilità di assolvere l'obbligo formativo;
- si inserisce in maniera integrata nei percorsi curricolari scolastici;
- eroga la formazione professionale necessaria all'assolvimento dell'obbligo formativo per apprendisti;
- è inserita nei progetti di formazione integrata superiore in collaborazione con le università e le scuole medie superiori di secondo grado;
- promuove e organizza attività di aggiornamento, specializzazione e riqualificazione per coloro che sono già inseriti nel lavoro o che vogliano reinserirsi con nuove competenze;
- organizza corsi per il raggiungimento di qualifiche e specializzazioni professionali anche per adulti;
- realizza specifici corsi per coloro che fanno parte delle categorie più deboli.

Il sistema di formazione professionale presenta al suo interno un'articolazione in 3 livelli: formazione professionale di base (comparto professionale post-obbligo), formazione professionale

⁴⁸ MIUR, *Guida Operativa relativa all'Alternanza Scuola-Lavoro*, 09 ottobre 2015, pp. 6–18.

post-diploma e formazione degli adulti. A loro volta, la formazione professionale di base e quella post-diploma prevedono la modalità della formazione professionale in alternanza, così come la formazione professionale degli adulti (in alcuni suoi segmenti) rientra nell'ambito della cosiddetta formazione professionale continua e nella formazione professionale permanente.

L'introduzione dell'obbligo formativo, la riorganizzazione dell'apprendistato, l'introduzione di alcuni strumenti formativi come gli Ifts o la formazione individuale, sono solo alcune novità che hanno interessato il sistema dell'*education* dal punto di vista della formazione professionale; il tutto in un'ottica di sviluppo delle competenze non solo in fase di inserimento nel mercato del lavoro ma nel corso dell'intera vita professionale. La programmazione delle attività formative a livello nazionale ha dunque tenuto conto dell'evoluzione legislativa e del modificarsi del mondo del lavoro realizzando interventi in grado di dare una risposta efficace alle richieste del mercato del lavoro.

Il "Rapporto ISFOL 2009" descrive come la formazione professionale ha cambiato volto in questi ultimi quindici anni, anche sul piano organizzativo interno. Dall'impostazione tradizionale del vecchio Centro di formazione professionale (CFP), con una struttura direttore-docente esclusivamente impostata sull'erogazione della formazione, si è passati alla multifunzionalità delle attuali Agenzie, che alla formazione uniscono analisi dei fabbisogni, progettazione, orientamento, monitoraggio e valutazione. Ed è proprio questo cambiamento di ordine organizzativo, ma anche contenutistico e metodologico ad avere potenziato il legame con le azioni e i servizi di orientamento e di supporto all'inserimento lavorativo.

L'adozione della forma "agenziale" per il CFP ha portato in questo caso una trasformazione radicale nel modo di fare formazione e conseguentemente nell'assetto organizzativo. L'agenzia, attraverso tutte le proprie risorse (umane, informative, tecnologiche, esperienziali, economiche, etc.) e i propri servizi (accoglienza, orientamento, formazione accompagnamento al lavoro) contribuisce alla definizione e allo sviluppo del progetto di lavoro come parte del più ampio progetto di vita della persona, senza escludere quindi i rapporti con la complessa realtà culturale e sociale del territorio di riferimento.

Tale contributo si esplica nell'offerta di opportunità formative caratterizzate dalla strategia da un lato del "*progetto formativo*" e dall'altro della "*personalizzazione*" degli interventi. Pur all'interno di una variegata gamma di modalità operative, diversi Enti/Organismi di Formazione Professionale mostrano di operare nella prospettiva strategica dell' "agenzia di servizi", e cioè includendo nella propria offerta (e valorizzandole) tutte quelle attività (considerate fino a qualche tempo fa in qualche modo periferiche e marginali) che nel nuovo contesto normativo costituiscono uno strumento per garantire ai singoli individui un intervento formativo efficace, completo e personalizzato.

Per questo motivo, vengono previsti servizi diversificati, che hanno una funzione di supporto e di accompagnamento degli utenti nel loro percorso: tali servizi vengono identificati di norma con i termini di accoglienza, orientamento, accompagnamento al lavoro. Di fatto il sistema della formazione professionale risulta strettamente imparentato con l'orientamento per ragioni soprattutto storiche, che mostrano come l'offerta orientativa sia rivolta non solo ai propri utenti "diretti" (coloro che, giovani o adulti, partecipano alle diverse tipologie di intervento previste dalla normativa) ma anche ad altri sistemi (la Scuola, l'Università⁴⁹, i Servizi per l'Impiego) su loro richiesta: in ambedue i casi essa risulta molto ricca di esperienze, variegata, e in continua trasformazione. Tuttavia, esistono alcune criticità legate a questo vincolo di "parentela", alcuni dei più emblematici sono di seguito brevemente descritti.

- Non è ancora completamente superata la "diffidenza" tra i sistemi Scuola e Formazione Professionale. La collaborazione tra Scuola e Formazione Professionale non è del tutto esente da elementi di competizione, e per tale ragione può risultare difficile operare in modo integrato. Spesso la "competizione" tra Scuola ed Formazione Professionale per la "conquista" dell'allievo non aiuta i ragazzi a costruire un progetto formativo efficace.
- Presenza di un elevato "*turn over*" delle figure di riferimento, tanto nel contesto scolastico quanto in quello formativo, che dovrebbero assicurare stabilità agli interventi nel tempo.

⁴⁹ Per quanto concerne l'Università, la normativa dedicata all'orientamento fa riferimento ad una serie di interventi legislativi che si sono succeduti nel corso degli ultimi decenni, in quanto è proprio a partire dalla seconda metà degli anni '80 che vengono emanate disposizioni normative che modificano la struttura degli Atenei italiani. La svolta più significativa si ha con il Decreto ministeriale numero 509 del 3 novembre 1999, regolamentare l'autonomia didattica degli atenei, che predisponendo una gamma articolata di interventi orientativi da espletarsi prima, durante e dopo il percorso accademico. Il D.M. 270/04 presenta altre novità immediatamente traducibili in opportunità per i processi di orientamento. Tra queste, meritano particolare attenzione la previsione di corsi di laurea "professionalizzanti" (art. 3, comma 4 e 5), coerenti con le figure professionali individuate dai repertori ISTAT. Seppure "tra le righe", inoltre, il D.M. 270/04, il D.M. 362/07 (contenente le linee generali di indirizzo) e il D.M. 506/07 sugli indicatori, offrono una grande opportunità per le università che intendono investire risorse negli interventi di orientamento. La riforma della riforma (come viene soprannominato il D.M. 270/04), insomma, ha posto le basi giuridiche indispensabili a trasformare le università in soggetto centrale nei processi di orientamento, come ribadito dalle Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita contenute nella Circolare Ministeriale 43/2009. Tale tendenza è pienamente confermata nella legge 240 del 30 dicembre 2010, che ha dettato le nuove norme per l'organizzazione del sistema universitario italiano, producendo, tra l'altro, una radicale rivisitazione degli statuti di tutti gli Atenei. Anche in questo caso, i riferimenti espliciti al tema dell'orientamento sono piuttosto ridotti ma con conseguenze molto incisive. Molto è stato fatto, ma molto resterebbe ancora da fare per portare a compimento, nell'università italiana, quel processo di «ri-posizionamento concettuale dell'orientamento» (Tanucci 2003, p. 363) e cominciato da quasi un decennio. Accanto ad alcuni punti di forza, legati, ad esempio, allo sviluppo della dimensione informativa – anche *on line* – ed alla crescente affermazione della figura del *tutor*, quale facilitatore dei processi di apprendimento, permangono carenze strutturali nell'orientamento universitario a causa, soprattutto, sia delle insufficienze nelle iniziative di inserimento lavorativo, sia della mancanza di rapporti organici con i servizi territoriali dedicati all'orientamento. Proprio su questi punti deboli l'università dovrebbe lavorare per inserirsi a pieno titolo nel *continuum* dell'azione orientativa, un'azione che «va da un polo di attività con bassa specificità (informazione orientativa) per arrivare all'altro polo, caratterizzato da interventi ad alta specificità (bilancio delle competenze e *counseling* orientativo)» (Odoardi, 2008, p. 48).

PRIMA PARTE: IL CAMPO DELL'INDAGINE

- La formazione degli operatori e l'aggiornamento delle loro competenze orientative appare ancora discontinua, e non è sempre in grado di garantire un livello di qualità della funzione in grado di garantire gli *standard* di servizio prefissati.
- La funzione di consulenza alla scelta e ai progetti professionali rappresenta ancora un'area critica sia perché alcuni CFP erogano attività consulenziale sia internamente al sistema sia presso i CPI con professionalità però non sempre adeguate ad erogare questa tipologia di servizi. Questo anche perché non è spesso chiaro quale sia la tipologia di azioni che possono rientrare nell'area consulenziale, e quali siano i criteri per definire questo servizio.

Per quanto riguarda i rapporti tra Formazione Professionale e Servizi per l'Impiego, data la recente attivazione di rapporti di collaborazione è avvertita tra gli addetti ai lavoro la necessità di migliorare la messa a punto dei meccanismi organizzativi e burocratici per favorire la collaborazione fra i due sistemi, cercando di definire al meglio gli ambiti e i servizi presidiati dagli uni e dagli altri. Il legame tra formazione professionale, istruzione e orientamento è ancora più stretto se si pensa al loro comune obiettivo di combattere la dispersione scolastica (e formativa) realizzando una prevenzione efficace e sostanziale. Tale obiettivo è però conseguibile solo attraverso l'interazione coordinata di più leve:

- la qualità dell'offerta formativa (intesa sia come diversità di tipologie qualitative nonché come adeguato livello dei processi di insegnamento e di apprendimento);
- la garanzia di un effettivo diritto allo studio e di effettive pari opportunità di accesso e di successo;
- la statuizione dell'obbligo formale di frequenza;
- la presenza di un'adeguata e coerente offerta di informazione e orientamento.

In assenza dell'azione di una o più di tali leve, le attività orientative, sia preventive che di rimotivazione durante la frequenza, possono risultare poco influenti rispetto alla permanenza nei percorsi scolastici e formativi. Se gli interventi preventivi non sono tempestivi ed efficaci, i casi di abbandono di percorso già avvenuto e le situazioni di perdurante lontananza da percorsi formativi dimostrano che il recupero può essere tentato solo con complesse azioni individuali e specifiche, caratterizzate dalla combinazione di un elevato impegno, anche economico, e dalla bassa probabilità di risultare efficaci.

Ricondotto il discorso complessivo entro una cornice aperta e di collaborazione fra ambiti fra loro interagenti, la nostra riflessione può ora interessarsi delle disposizioni normative emanate e introdotte nell'ultimo decennio; esse hanno coinvolto ambiti strategici d'intervento che vanno dal mercato del lavoro alle modalità di primo accesso, dall'apprendistato (L. n. 30/2003) al sistema dell'istruzione, ove con la L. n. 53/2003 prima, con la L. n. 296/2006, comma 622 poi, con la quale

si introduce l'obbligo di istruzione da 14 a 16 anni da assolvere nel biennio della scuola media superiore e, infine, con la L. n. 40/2007, art.13, che riordina e potenzia gli istituti tecnici e gli istituti professionali, sono stati apportati significativi fenomeni di cambiamento al sistema nel suo complesso. Il risultato, particolarmente produttivo, è che dieci anni di scolarità fanno ormai parte della formazione aperta a tutti e si collocano a pieno titolo nel diritto–dovere all'istruzione e alla formazione che si estende fino ai 18 anni o al conseguimento di una qualifica o di un diploma. L'evoluzione normativa più recente riconosce, infatti, a tutti il diritto a conseguire un diploma o una qualifica entro il diciottesimo anno di età, mobilitando una pluralità di canali, attori e responsabilità. In questo senso, nell'ordinamento italiano coesistono attualmente tre tipologie di obbligo

1. Obbligo scolastico, previsto nella Costituzione e definito come l'istruzione impartita per almeno otto anni, obbligatoria e gratuita.
2. Diritto–dovere all'istruzione e alla formazione fino a 18 anni o comunque fino al conseguimento di una qualifica almeno triennale, introdotto con la L. 53/2003.
3. Obbligo di istruzione, previsto dalla L. 296/2006, comma 622, per gli allievi che hanno conseguito il titolo conclusivo del primo ciclo nell'anno scolastico 2006/2007; ha durata almeno decennale, si realizza, dopo il ciclo primario, nel biennio della scuola media superiore – e, in via transitoria, nei percorsi triennali di formazione professionale – e si assolve con il conseguimento di un titolo di scuola superiore o di una qualifica professionale.

Le innovazioni introdotte con il D.L. n. 112/2008, inoltre, puntano ad agevolare il ricorso delle imprese all'apprendistato con la previsione di un canale “aziendale” finalizzato all'inserimento al lavoro, dove l'accento è posto prevalentemente sulla formazione *on the job*. Per sfruttare a pieno le potenzialità dell'istituto è stato eliminato il riferimento, previsto in precedenza, alla durata minima del contratto e sono state rinviate ai contratti collettivi siglati a livello nazionale, territoriale e aziendale, ovvero agli enti bilaterali, le decisioni in ordine ai profili formativi dell'apprendistato professionalizzante.

2.2. Le principali politiche attivate

Dal 2016 ha preso vita, tra non poche difficoltà, il nuovo sistema dei servizi per l'impiego, istituito dal D. Lgs. 150/2015⁵⁰, considerato uno dei pilastri del modello europeo che prevede un

⁵⁰ Il D. Lgs. 150/2015 è in vigore dalla fine di settembre del 2015, ma ha iniziato a produrre concretamente effetti dai primi mesi del 2016. È uno degli ultimi decreti applicativi che fanno parte del cosiddetto “*Jobs Act*”, la legge delega

mercato del lavoro più dinamico, ma con servizi e strumenti in grado di accompagnare le persone verso le migliori opportunità lavorative e, in alternativa, verso percorsi di qualificazione e riqualificazione professionale. Si tratta di una grande sfida dove diventa fondamentale la centratura dei servizi sui bisogni soggettivi di ogni singola persona: quindi fortemente basato sull'esito delle attività di orientamento.

In particolare, il nuovo decreto riordina la normativa in materia di servizi per il lavoro e di “politiche attive”, ovvero, le iniziative volte a promuovere l'occupazione puntando sulle seguenti azioni:

- rinforzare e riorganizzare la rete dei servizi,
- vincolare l'erogazione dei “contributi di sostegno al reddito” alla partecipazione attiva di chi dovrà percepirli (principio di condizionalità),
- coinvolgere stabilmente i soggetti privati, che possono fare da intermediari,
- semplificare la possibilità di impiego dei lavoratori in cassa integrazione in lavori per la collettività,
- allargare la portata del cosiddetto “fascicolo elettronico”⁵¹ del lavoratore.

Con il Decreto Legislativo n. 150 viene ridisegnato completamente il sistema nazionale dei servizi per l'impiego, con la creazione dell'ANPAL (Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro), che dovrà svolgere il ruolo di coordinamento della rete dei servizi per le politiche del lavoro⁵². Rimangono tuttavia operative le due storiche agenzie del Ministero del lavoro: Italia Lavoro, con funzioni territoriali di assistenza tecnica alle politiche attive, e l'ISFOL con funzioni di valutazione e monitoraggio.

Il compito dell'ANPAL sarà coordinare la “Rete Nazionale dei servizi per le politiche del lavoro”, formata dalle strutture regionali specifiche, dall'INPS, dall'INAIL, dai soggetti privati autorizzati all'attività di intermediazione, dai fondi interprofessionali (associazioni tra rappresentanti dei lavoratori e delle imprese che finanziano attività formative per le aziende),

per la riforma del lavoro approvata dal Parlamento nel dicembre 2014. Il termine “*Jobs Act*” deriva dall'acronimo *Jumpstart Our Business Startups Act*. Il “*Jobs Act*” si compone di due provvedimenti: il decreto legge 20 marzo 2014, n. 34 (noto come “decreto Poletti”) e la legge 10 dicembre 2014, n. 183, che contiene numerose deleghe da attuare con decreti legislativi, tutti emanati nel corso del 2015.

⁵¹ Riformando l'articolo 2, comma 1, lettera i, del Decreto Legislativo n. 276/2003 (cosiddetta Riforma Biagi), in attuazione del *Jobs Act* è stato abrogato il libretto formativo del cittadino che viene sostituito dal “fascicolo elettronico” del lavoratore, previsto dall'articolo 14 del decreto legislativo 14/9/2015 n. 150. Il fascicolo elettronico contiene le informazioni relative ai percorsi educativi e formativi, ai periodi lavorativi, alla fruizione di provvidenze pubbliche e ai versamenti contributivi ai fini della fruizione di ammortizzatori sociali. Il fascicolo sarà liberamente accessibile, a titolo gratuito, mediante metodi di lettura telematica, da parte dei singoli soggetti interessati.

⁵² Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro (ANPAL) è un ente autonomo con un proprio presidente e consiglio di amministrazione.

dall'ISFOL, dalle Camere di Commercio, dalle Università e dagli Istituti di scuola secondaria di 2° grado⁵³.

Il coordinamento della Rete spetterà all'ANPAL mentre al ministero del Lavoro spetterà il compito – al fine di garantire livelli essenziali di prestazioni – di stipulare convenzioni con le regioni e le province autonome che dovranno regolare i relativi rapporti e obblighi in relazione alla gestione dei servizi per il lavoro e delle politiche attive nel territorio. Inoltre, sempre il ministero del Lavoro dovrà fissare linee di indirizzo e obiettivi in materia di politiche attive, definire i livelli minimi che le prestazioni dovranno avere su tutto il territorio nazionale, controllare il rispetto dei livelli essenziali e monitorare le politiche occupazionali.

Il nuovo sistema dei servizi (la “Rete Nazionale dei servizi per le politiche del lavoro”) è organizzato dalle Regioni attraverso i Centri per l'Impiego e vuole garantire una maggiore attenzione ai disoccupati e ai soggetti fruitori di misure di sostegno al reddito che, in tempi molto stretti, dovranno essere “presi in carico” da parte dei servizi e accompagnati in un percorso personalizzato e finalizzato alla ricerca di occupazione anche attraverso azioni di: orientamento, formazione, riqualificazione e ricollocazione. Molti servizi sono basati sul principio di condizionalità, che prevede appunto che le misure di sostegno al reddito saranno collegate alle azioni che la persona farà concretamente per riqualificarsi e ricercare attivamente un nuovo lavoro.

2.2.1. Principali interventi sostenuti dal D. Lgs. n. 150 del 2015

Si tratta di una gamma strutturata e complessa di servizi fortemente centrati sui bisogni della persona, sulle moderne metodologie di orientamento e sulla conoscenza del territorio. L'orientamento, quindi, è un passaggio fondamentale di questi servizi: se non viene fatto o se viene fatto male, tutto l'intervento è inutile, se non rischioso, in termini di perdita di tempo, di risorse economiche e di opportunità.

L'articolo 18 del D.lgs. n. 150 individua tra i servizi e le misure di politica attiva del lavoro le seguenti attività:

- a) orientamento di base, analisi delle competenze in relazione alla situazione del mercato del lavoro locale e “profilazione”⁵⁴;

⁵³ La complessità della rete di enti appena elencati è già un indizio della debolezza strutturale del settore in Italia. tant'è vero che l'ultimo dato disponibile, nel Rapporto Annuale ISTAT 2014, mostra come l'incidenza di chi ha trovato lavoro grazie al centro per l'impiego o alle altre agenzie di intermediazione sia particolarmente bassa (6,8 per cento dei neo-occupati). Un chiaro indice che finora le strutture che dovevano favorire l'incontro tra domanda e offerta non hanno funzionato.

⁵⁴ La “profilazione” è l'insieme delle tecniche e delle procedure utilizzate per conoscere in modo approfondito i beneficiari delle politiche per il lavoro, allo scopo di offrire loro servizi realmente personalizzati di accompagnamento e

PRIMA PARTE: IL CAMPO DELL'INDAGINE

- b) ausilio alla ricerca di una occupazione, anche mediante sessioni di gruppo, entro tre mesi dalla registrazione;
- c) orientamento specialistico e individualizzato, mediante bilancio delle competenze ed analisi degli eventuali fabbisogni in termini di formazione, esperienze di lavoro o altre misure di politica attiva del lavoro, con riferimento all'adeguatezza del profilo alla domanda di lavoro espressa a livello territoriale, nazionale ed europea;
- d) orientamento individualizzato all'autoimpiego e tutoraggio per le fasi successive all'avvio dell'impresa;
- e) avviamento ad attività di formazione ai fini della qualificazione e riqualificazione professionale, dell'autoimpiego e dell'immediato inserimento lavorativo;
- f) accompagnamento al lavoro, anche attraverso l'utilizzo dell'assegno individuale di ricollocazione;
- g) promozione di esperienze lavorative ai fini di un incremento delle competenze, anche mediante lo strumento del tirocinio;
- h) gestione, anche in forma indiretta, di incentivi all'attività di lavoro autonomo;
- i) gestione di incentivi alla mobilità territoriale;

inserimento nel mercato del lavoro e assicurare così anche una maggiore efficienza della spesa pubblica: le misure di politica attiva che il centro per l'impiego propone alla persona disoccupata sono delineate in funzione del *suo profilo personale di occupabilità*, che riflette la sua distanza dal mercato del lavoro. La definizione del profilo personale di occupabilità prevede il calcolo del livello di svantaggio cioè della probabilità di non essere occupato. Secondo l'approccio *cross-sezionale* lo svantaggio è dovuto alle caratteristiche che rendono più probabile la permanenza nella condizione di disoccupazione e non a quelle che determinano il verificarsi della disoccupazione (non il perché una persona è disoccupata, ma cosa la fa rimanere disoccupata a lungo). Le caratteristiche considerate sono sia individuali (genere, età, cittadinanza, titolo di studio, stato di disoccupazione), sia riferite al territorio in cui risiede la persona e quindi alla dinamicità del mercato del lavoro locale (tasso di occupazione, incidenza delle famiglie a bassa intensità di lavoro, densità imprenditoriale). Tali caratteristiche sono ricavate dalle informazioni anagrafiche e professionali che l'utente inserisce sul portale ANPAL al momento della dichiarazione di immediata disponibilità – DID (profilazione quantitativa). Un *software* dell'ANPAL associa a ciascuna caratteristica coefficiente che indica quanto essa pesa sulla probabilità di rimanere nella condizione di disoccupazione e calcola il livello di svantaggio. Esso assume valori compresi tra 0 e 1: a una persona con valore 0,1, cioè facilmente collocabile nel mercato del lavoro, si potrà offrire direttamente un contratto di lavoro; mentre a chi ha un valore 1, cioè il grado più elevato di difficoltà nel collocamento, si dovrà proporre un corso di formazione per acquisire nuove competenze. Stimare statisticamente il livello di svantaggio consente di prendere in considerazione i soli fattori osservabili. Per limitare questa distorsione e in linea con quanto in uso nella gran parte dei paesi europei, si è deciso di adottare un sistema di profilazione misto, che integra l'indice statistico con una valutazione discrezionale degli operatori dei CPI. Al momento della stipula del patto di servizio personalizzato e in base all'esito del colloquio per valutare le competenze dell'utente, l'operatore stabilisce, in base a una metodologia standard su tutto il territorio nazionale, il profilo di occupabilità (profilazione qualitativa) e individua le azioni mirate all'inserimento lavorativo. Il valore della profilazione viene aggiornato ogni 90 giorni. Più aumenta la durata della disoccupazione, infatti, più è difficile ricollocarsi perché le competenze diventano obsolete: di conseguenza aumenta la distanza dal mercato del lavoro e il valore della profilazione si avvicina a 1. Se, al contrario, nei 90 giorni, la persona disoccupata ha frequentato un corso di formazione o acquisito delle competenze, la distanza dal mercato del lavoro si riduce e il valore si approssima allo zero.

- j) gestione di strumenti finalizzati alla conciliazione dei tempi di lavoro con gli obblighi di cura nei confronti di minori o di soggetti non autosufficienti;
- k) promozione di prestazioni di lavoro socialmente utile, ai sensi dell'articolo 26 del presente decreto.

Da quanto descritto è chiaro che non parliamo solo di orientamento, ma anche di “analisi” e “bilancio” delle competenze, di accompagnamento e di consulenza per aiutare le persone a scegliere la prima o una nuova professione (con anche il rischio di sbagliare o di non trovarla). Nell'Articolo 20, dello stesso Decreto Legislativo, sono individuate anche ulteriori attività che potranno essere inserite nel “Patto di servizio personalizzato”, ovvero, l'accordo di collaborazione tra il Centro per l'Impiego e il disoccupato. In particolare:

- a) partecipazione a iniziative e laboratori per il rafforzamento delle competenze nella ricerca attiva di lavoro quali, in via esemplificativa, la stesura del *curriculum vitae* e la preparazione per sostenere colloqui di lavoro o altra iniziativa di orientamento;
- b) partecipazione a iniziative di carattere formativo o di riqualificazione o altra iniziativa di politica attiva o di attivazione;
- c) accettazione di congrue offerte di lavoro.

Dal 2016 questa è una grande sfida per l'Italia e per tutti gli operatori dei servizi per l'impiego, se solo si riflette che le persone beneficiarie di misure di sostegno al reddito sono oltre un milione, alle quali si devono aggiungere i due milioni di giovani beneficiari dei servizi di orientamento previsti dal programma Garanzia Giovani⁵⁵.

2.2.1.1. Come cambiano le “politiche attive” con D. Lgs. n. 150/2015

Il decreto Legislativo n. 150/2015 istituisce un Sistema informativo unitario delle politiche del lavoro, che mette insieme le banche dati dei percettori di ammortizzatori sociali, l'archivio informatizzato delle comunicazioni obbligatorie (assunzione, trasformazione, cessazione del rapporto di lavoro), e per ogni soggetto i dati relativi alla gestione dei servizi per il lavoro e delle politiche attive e tutte le informazioni relative ai percorsi educativi e di formazione professionale.

Questo sistema informativo, a disposizione di INPS, INAIL, Ispettorato del Lavoro e Centri per l'impiego – oltre che ovviamente del lavoratore – dovrebbe costituire il “Fascicolo elettronico”

⁵⁵ Il programma Garanzia Giovani, il cui nome originario “Garanzia per i Giovani” ha preso il via con la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 aprile 2013, che invitava gli Stati dell'Ue a garantire ai giovani con meno di 25 anni un'offerta qualitativamente valida di lavoro, di proseguimento degli studi, di apprendistato o di tirocinio o altra misura di formazione entro quattro mesi dall'inizio della disoccupazione o dall'uscita dal sistema di istruzione formale.

del lavoratore, una versione completa e fruibile del libretto formativo istituito dal D. Lgs. 276/03 ma mai entrato pienamente in funzione. Viene infatti confermato l'obbligo – in vigore dal 2008 – per i datori di lavoro di comunicare esclusivamente per via telematica (ora all'ANPAL, prima direttamente ai centri per l'impiego) assunzioni, cessazioni, trasformazioni, proroghe, variazioni e rettifiche dei rapporti di lavoro e dei tirocini.

Il decreto attribuisce ai centri per l'impiego, istituiti nel 1997 e poi modificati negli anni, un ruolo attivo di gestione e controllo delle politiche per il lavoro, e non più limitato a una funzione poco più che informativa. I centri vengono costituiti dalle regioni e dalle province autonome per assistere i disoccupati e i lavoratori beneficiari di strumenti di sostegno al reddito e a rischio di disoccupazione, fornendo loro orientamento personale, aiuto alla ricerca di un'occupazione o di un tirocinio, consulenza e tutoraggio per chi vuole aprire un'impresa.

La norma definisce ufficialmente “disoccupati” i lavoratori privi di impiego che dichiarano online sul portale nazionale delle politiche del lavoro di essere disponibili a lavorare e a partecipare alle misure previste dai centri per l'impiego. Viene inoltre istituito l'Albo nazionale degli enti accreditati a svolgere attività di formazione professionale: finora ogni ente (regioni, ministeri) aveva il suo.

I disoccupati, o comunque coloro che hanno già ricevuto lettera di licenziamento, sono tenuti a presentarsi entro 30 giorni – altrimenti vengono convocati – per stipulare il Patto di Servizio Personalizzato (PSP), in cui è indicato un responsabile delle attività, la definizione del profilo personale di occupabilità e vengono concordate tipo e frequenza delle ricerche di occupazione e dei contatti con il responsabile delle attività.

Nel patto è inoltre riportata la disponibilità del richiedente alla partecipazione a iniziative e laboratori per il rafforzamento delle sue competenze e ad accettare offerte di lavoro coerenti con le sue esperienze e competenze, a una distanza ragionevole dal suo domicilio, con retribuzione superiore di almeno il 20 per cento dell'indennità di disoccupazione.

La stipula del patto è condizione necessaria per chiedere l'assegno di ricollocazione; se la persona non viene convocata dal centro per l'impiego entro 60 giorni, ha comunque diritto alla creazione del PSP *online* per poter chiedere l'assegno di ricollocazione.

Come esplicitamente previsto nel decreto sugli ammortizzatori sociali, la nuova norma indica tra i compiti specifici dei centri per l'impiego la verifica per i beneficiari di sussidi per chi ha perso il lavoro (NASPI, DIS-COLL, ASDI) della partecipazione delle iniziative previste dal PSP. In caso di ogni assenza ingiustificata sono previste decurtazioni nell'erogazione dei sussidi e dopo 2 o 3 assenze, a seconda della prestazione, la decadenza completa dal contributo e dallo stato di

disoccupazione per almeno 60 giorni. La persona viene infatti ritenuta non più in cerca di lavoro e quindi non più disoccupata.

Se dopo aver percepito 4 mesi di NASPI, aver attivato il PSP e seguito quanto stabilito nel piano, lo stato di disoccupazione permane, può essere richiesto l'assegno di ricollocazione, spendibile presso i centri per l'impiego e le agenzie di somministrazione o altri soggetti accreditati: prevede l'affiancamento di un *tutor* e un programma di ricerca intensiva della nuova occupazione, con eventuale percorso di riqualificazione professionale mirata, oltre come al solito all'impegno ad accettare offerte congrue e la sanzione per mancata accettazione ingiustificata.

L'assegno viene incassato solo a impiego ottenuto: potrebbe essere uno stimolo efficace affinché i centri per l'impiego e le Agenzie per il Lavoro creino davvero una rete di contatti con le imprese e i loro rappresentanti in modo da poter gestire, oltre a una quantità prevedibilmente significativa di domande di lavoro, un panorama di offerte congrue e interessanti.

I Lavori Socialmente Utili introdotti dalle leggi di fine anni Novanta sono aboliti e viene attivata la possibilità – decisamente semplificata rispetto a prima – per i lavoratori in cassa integrazione o per i disoccupati ultrasessantenni che non abbiano maturato il diritto alla pensione (fino a 20 ore settimanali, retribuiti dall'INPS) di svolgere “attività ai fini di pubblica utilità” per le amministrazioni locali⁵⁶.

2.2.2. Il decreto legislativo n. 151 del 14 settembre 2015

Il decreto legislativo del 14 settembre 2015 n. 151, è il settimo decreto attuativo della Legge Delega n. 183/2014 (*Jobs Act*) e riforma la normativa in materia di servizi per il lavoro e di politiche attive. Il decreto si compone dei seguenti tre importanti titoli.

- Titolo I Rete dei servizi per le politiche attive.
- Titolo II Principi generali e comuni in materia di politiche attive.
- Titolo III Riordino degli incentivi all'occupazione.

Un pacchetto di misure per semplificare procedure e adempimenti a carico di cittadini e imprese, e contrastare le discriminazioni. È quanto prevede il decreto legislativo n. 151, pubblicato in Gazzetta Ufficiale e chiamato a dare attuazione alle deleghe contenute nella legge n. 183 del 2014. Il provvedimento interviene su quattro grandi aree, rendendo più facile l'inserimento

⁵⁶ Con le nuove norme sparisce la Cassa Integrazione in deroga, che era in pratica l'integrazione salariale per tutti quelli che non rientravano nella CIGO o nella CIGS o che avevano raggiunto la durata massima di utilizzo: una scappatoia che era stata negli anni molto criticata – veniva pagata dallo Stato ma decisa dalle regioni – e aveva problemi di finanziamento (era infatti totalmente a carico della fiscalità generale, a differenza delle altre, e quindi di anno in anno veniva dimensionata in maniera differente nelle varie manovre fiscali).

lavorativo delle persone con disabilità, inasprendo le sanzioni per lavoro irregolare e sommerso, rafforzando e rendendo più efficienti gli strumenti che promuovono le pari opportunità e innalzando le garanzie sulla salute e sulla sicurezza nei luoghi di lavoro. Opera inoltre uno sfondamento burocratico e legislativo sulla disciplina che regola la costituzione e la gestione dei rapporti di lavoro.

I Titoli II e III contengono delle disposizioni con un diretto impatto sulla gestione dei rapporti di lavoro. Il Titolo II del Decreto prevede strumenti per un più efficace inserimento e reinserimento nel mercato del lavoro per disoccupati e soggetti a rischio di disoccupazione, attraverso attività di orientamento, d'ausilio, d'avviamento alla formazione e all'accompagnamento al lavoro.

In particolare, l'articolo 19 introduce le definizioni di:

- lavoratore “disoccupato”, ovvero, privo di impiego che dichiara, in forma telematica, al portale nazionale delle politiche del lavoro, la propria immediata disponibilità (DID)⁵⁷ allo svolgimento di attività lavorativa ed alla partecipazione alle misure di politica attiva del lavoro concordate con i centri per l'impiego;
- lavoratore a “rischio di disoccupazione”, ovvero, che abbia ricevuto la comunicazione di licenziamento e che può effettuare la registrazione al portale nazionale delle politiche del lavoro, dal momento della ricezione di tale comunicazione, anche in pendenza del periodo di preavviso.

Gli appartenenti a queste categorie, ai sensi dell'articolo 20, verranno assegnati ad una classe di “profilazione”, allo scopo di valutarne il livello di occupabilità e saranno convocati dai Centri per l'impiego per la stipula di un Patto di servizio personalizzato, contenente la disponibilità del richiedente a partecipare a iniziative di carattere formativo, di riqualificazione o di politica attiva e ad accettare congrue offerte di lavoro.

Al fine di promuovere il collegamento tra le misure di sostegno al reddito e quelle volte al reinserimento nel tessuto produttivo, i successivi articoli 21 e 22 prevedono meccanismi rafforzati di condizionalità relativamente ai beneficiari di strumenti di sostegno al reddito (ASPI, NASPI e DIS-COLL) e ai beneficiari di strumenti di sostegno al reddito in costanza di rapporto di lavoro (per i quali la riduzione di orario di lavoro connessa all'attivazione di una procedura di sospensione

⁵⁷ L'utente presenta la dichiarazione di immediata disponibilità al lavoro (DID) registrandosi al portale nazionale ANPAL, inserendo username e password e selezionando nell'area riservata “dichiarazione di immediata disponibilità. Quindi procede all'autenticazione tramite il Pin INPS ed inserisce le informazioni richieste circa le esperienze professionali e lavorative, utili anche al calcolo dell'indice di profilazione quantitativo. La procedura si conclude con la prenotazione dell'appuntamento presso il centro per l'impiego per la stipula del patto di servizio personalizzato (art. 20 del decreto legislativo n. 150/2015).

o riduzione dell'attività lavorativa per integrazione salariale, contratto di solidarietà, o interventi dei fondi di solidarietà sia superiore al 50% dell'orario di lavoro, calcolato in un periodo di 12 mesi).

In particolare, viene prevista l'adozione di provvedimenti di decurtazione o di decadenza della prestazione per i soggetti che non si attengano ai comportamenti ed agli obblighi fissati dal patto di servizio personalizzato. A favore dei soggetti disoccupati, percettori della NASPI, la cui disoccupazione ecceda i quattro mesi, è previsto, ai sensi dell'articolo 23 del provvedimento, la corresponsione di un Assegno di ricollocazione.

L'importo dell'assegno, graduato in funzione del profilo di occupabilità, sarà spendibile presso i Centri per l'impiego o presso i soggetti accreditati a svolgere funzioni e compiti in materia di politiche attive del lavoro, al fine di ottenere un servizio di assistenza intensiva nella ricerca di lavoro. La norma specifica, inoltre, che l'assegno di ricollocazione non costituisce reddito imponibile ai fini dell'imposta sul reddito delle persone fisiche e non è assoggettato a contribuzione previdenziale e assistenziale.

L'articolo 26, infine, prevede la possibilità per i lavoratori titolari di strumenti di sostegno al reddito in costanza di rapporto di lavoro di essere chiamati a svolgere attività di pubblica utilità nel territorio del Comune di residenza. L'utilizzo dei lavoratori in tali attività non determina l'instaurazione di un rapporto di lavoro e deve avvenire in modo da non incidere sul corretto svolgimento del rapporto di lavoro in corso.

Il Titolo III del decreto in esame riguarda il riordino della normativa in materia di incentivi all'occupazione. L'articolo 29 abroga il credito di imposta per le assunzioni di giovani lavoratori a tempo indeterminato di cui all'art. 1 del D.L. n. 76/2013 (*Bonus Letta*), fatti salvi gli effetti, fino alla completa fruizione dei benefici, per le assunzioni o le trasformazioni a tempo indeterminato di rapporti di lavoro a termine effettuate prima dell'entrata in vigore del decreto.

L'articolo 31 definisce i principi generali di fruizione degli incentivi, al fine di garantire un'omogenea applicazione degli stessi, confermando nella sostanza i principi finora vigenti e previsti dall'articolo 4, comma 12, della legge n. 92/2012. Di particolare rilevanza sono le disposizioni contenute nell'articolo 32 del provvedimento che introduce, in via transitoria, alcuni incentivi sperimentali per le assunzioni effettuate con contratto di apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore.

In particolare, si prevede che, per le assunzioni con contratto di apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore, effettuate a decorrere dalla data di entrata in vigore del provvedimento (24.09.2015) e fino al 31 dicembre 2016: non trova applicazione il contributo di

licenziamento (*ticket* licenziamento) di cui all'articolo 2, commi 31 e 32, della legge n. 92/2012; l'aliquota contributiva a carico del datore di lavoro per gli apprendisti, con riferimento al complesso delle forme e gestioni di previdenza obbligatoria, è ridotta dal 10 al 5%.

A tale riguardo va ricordato che per i datori di lavoro che occupano fino a 9 dipendenti tale aliquota è fissata, in via generale, all'1,5% per il primo anno di contratto ed al 3% per il secondo anno, tornando al 10% a partire dal terzo anno. Inoltre, per i contratti di apprendistato stipulati dopo il 1° gennaio 2012 ed entro il 31 dicembre 2016 da parte di aziende fino a nove dipendenti, la legge di stabilità per il 2012 (art. 22, comma 1, legge n. 183/2011) ha riconosciuto uno sgravio contributivo del 100% sulla contribuzione dovuta per gli apprendisti. Ne consegue che per le micro e piccole imprese resta ferma l'applicazione della contribuzione agevolata già prevista e, ricorrendone le condizioni, dello sgravio contributivo totale; non è dovuto il contributo di finanziamento dell'ASPI né il versamento dello 0,30% che può essere destinato ai Fondi interprofessionali⁵⁸.

⁵⁸ Con riferimento a questi incentivi, tuttavia, è esclusa l'applicazione della norma (ora contenuta nell'articolo 47, comma 7, del D. Lgs. n. 81/2015) in base alla quale i benefici contributivi relativi all'apprendistato sono mantenuti per un anno dalla prosecuzione del rapporto di lavoro al termine del periodo di formazione.

3. Una politica di orientamento permanente

Nella prima parte della presente tesi, nel secondo capitolo ho presentato le principali politiche attivate (2.2.), che sono attualmente in essere nel nostro Paese, descrivendo la mancanza di specifiche politiche, programmate e pianificate per un concreto piano di sviluppo di azioni di orientamento permanente in grado di accompagnare l'individuo lungo tutto il suo percorso di vita. Nella sostanza, oggi, gli interventi sono ancora disomogenei e scollegati, inseriti all'interno di misure che hanno come principale oggetto del loro intervento sociale il sostegno al lavoro o l'accompagnamento scolastico-formativo.

La prima fase del lavoro di ricerca è stata concentrata sull'individuazione di un caso concreto di intervento, progettato ed attuato come specifica politica di orientamento permanente, in Italia. Non riuscendo, però, a trovare una politica come quella appena indicata, ho focalizzato la mia ricerca sul programma Garanzia Giovani, perché in una delle sue azioni si può rintracciare qualcosa di "simile" ad una politica volta all'orientamento permanente.

Come già ricordato, il programma Garanzia Giovani, è una politica, che nasce dalla Raccomandazione della Commissione europea dell'aprile 2013, finalizzata a contrastare l'inattività giovanile e a favorirne un più agevole e veloce ingresso nel mercato del lavoro. In Italia il programma Garanzia Giovani ha avuto come data d'inizio il primo maggio 2014 ed è rivolto ai giovani dai 15 ai 29 anni disoccupati o inattivi, che sono al di fuori di ogni ciclo di istruzione e formazione (NEET).

Secondo l'indagine 2017 sull'occupazione e sugli sviluppi sociali in Europa (ESDE) pubblicata dalla Commissione (17/07/2017), il nostro Paese deterrebbe il triste primato di giovani letteralmente "a spasso", con una percentuale del 19,9% contro una media continentale dell'11,5%. Un dato che conferma quanto emerso qualche tempo fa da uno studio dell'ANPAL (Agenzia nazionale delle politiche attive del lavoro) condotto su 319mila ragazzi *under* 30 interessati da Garanzia Giovani, secondo il quale nel nostro Paese sarebbero circa 2,2 milioni i giovani che non

solo non hanno un'occupazione, ma rinunciano anche a qualsiasi forma di studio o formazione che potrebbe renderli più facilmente occupabili.

3.1. Giovani e orientamento permanente

Come già si è ricordato nel secondo capitolo (2.1.2.3.), le Linee guida nazionali per l'orientamento permanente sono state studiate dal MIUR con precisi scopi che si pongono almeno due importanti obiettivi:

- definire, con sempre più partecipazione di tutti i soggetti coinvolti, un coerente sistema integrato, unitario e responsabile di orientamento centrato sulla persona e sui suoi bisogni;
- prevenire, contrastare, contenere e gestire il disagio giovanile, per favorire la piena e attiva occupabilità, l'inclusione sociale e il dialogo interculturale.

Al “punto di partenza e base del nuovo sistema”, nelle Linee guida viene posta “la centralità” del sistema scolastico, che deve rappresentare il luogo “insostituibile” in cui ogni giovane acquisisce e accresce le competenze di base e trasversali per l'orientamento. Queste “competenze di base e trasversali per l'orientamento” sono, come scritto nelle stesse Linee “necessarie a sviluppare la propria identità, autonomia, decisione e progettualità”. Inoltre è dichiarato espressamente che “senza questo bagaglio (zoccolo) di competenze è difficile pensare di poter innestare con successo ulteriori processi.

I processi, però, sono alla base della vita di ogni persona, perché quando parliamo di processi ci riferiamo alla costruzione del proprio futuro; quindi a processi di transizione, di consulenza, di professionalizzazione, di cambiamento e di successivi apprendimenti.

Alla scuola è riconosciuto un ruolo centrale nei processi di orientamento e ad essa spetta il compito di: sviluppare le competenze orientative di base e le competenze chiave di cittadinanza; realizzare attività di accompagnamento e di consulenza orientativa per aiutare i giovani “a utilizzare/valorizzare quanto appreso a scuola per costruire progressivamente la propria esperienza di vita e per operare le scelte necessarie”.

Le Linee guida specificano, inoltre, come nei casi più complessi possa rendersi necessario il coinvolgimento di persone esperte ed esterne alla scuola “con competenze professionali specifiche e necessarie ad accompagnare i giovani nella transizione scuola lavoro per una piena inclusione socio lavorativa”.

SECONDA PARTE: LA RICERCA

Fin qui, sospendendo ogni approfondimento sulle concrete azioni progettate ed offerte, l'impegno che le Linee guida conferiscono al sistema scolastico nel suo complesso è chiaro e coerente a quanto espresso nel primo dei due obiettivi – definire, con sempre più partecipazione di tutti i soggetti coinvolti, un coerente sistema integrato, unitario e responsabile di orientamento centrato sulla persona e sui suoi bisogni – sopra individuati.

Invece, per il secondo – prevenire, contrastare, contenere e gestire il disagio giovanile, per favorire la piena e attiva occupabilità, l'inclusione sociale e il dialogo interculturale – si ha la necessità di maggiori e più efficaci interventi. Sono questioni in cui il sistema scolastico nella sua interezza può cogliere e intercettare solo in una certa misura, e non solo per mancanza di impegno o di capacità. Il ricorso ad “esperti”, utilissimi a prescindere, è ancora una misura debole per una realtà complessa e accelerata, come quella dei nostri giorni.

Quindi, rimane da capire come, nell'applicazione delle Linee guida, si possa intervenire per colmare quanto rimane e resterà fuori dal perimetro d'intervento del sistema scolastico. I giovani che lasciano la scuola, non solo prima di una qualifica o di un diploma, che sono ormai all'esterno del sistema scolastico, come possono essere intercettati e aiutati nel favorire loro la piena e attiva occupabilità e l'inclusione sociale?

Si ci può aspettare che quando un giovane è fuori dal sistema scolastico e ha maturato l'idea di voler lavorare, nella maggior parte dei casi non riconosce alla scuola il ruolo indicato dalle Linee guida. Ancora più lontani, dalle istituzioni scolastiche, sono poi quei giovani che hanno abbandonato per vari motivi, il loro percorso prima di una qualifica o di un diploma; queste persone dovrebbero rivolgersi o essere intercettate dai Centri per l'Impiego o dalle agenzie di lavoro¹.

3.1.1. l'attuazione della Garanzia Giovani

Dal Rapporto trimestrale 2/2017 dell'ANPAL, *L'attuazione della Garanzia Giovani*, risulta che il numero di utenti che è stato preso in carico dai Centri per l'Impiego è nettamente più elevato in confronto a quanto registrato per le agenzie per il lavoro (rispettivamente 80% e 20%), ma nelle Regioni del Nord-Ovest questa distribuzione si inverte: solo il 23% dei giovani è stato preso in carico dai Centri per l'Impiego contro il 77% delle agenzie per il lavoro. Il tasso di mobilità interregionale dei presi in carico è del 4,4% su scala nazionale, mentre il fenomeno si mostra più importante se contestualizzato rispetto ai movimenti in entrata e uscita propri delle singole Regioni.

¹ Analizzando il fenomeno, è evidente quindi che servano metodi non convenzionali e informali per attirare una platea che (all'apparenza) non vuole essere attirata: l'utilizzo dei *social* e l'ascolto dei messaggi di allarme lanciati da gli stessi genitori e nonni (spesso sono loro a permettere che alcuni NEET vengano rintracciati) sembrano essere due degli elementi vincenti.

SECONDA PARTE: LA RICERCA

Rispetto alle registrazioni, le prese in carico da parte dei servizi competenti sono pari all'80,8%. Di cui il 55,1% delle prese in carico si riferisce a giovani con un'età compresa nella fascia 19–24 anni, il 35% è rappresentato dagli *over 25* e il restante 9,9% sono giovani fino a 18 anni. Nel complesso, la maggioranza dei presi in carico ha conseguito un titolo di scuola secondaria superiore (il 57,9%)²

Per quanto riguarda l'attuazione delle politiche, il 47,9% dei giovani presi in carico dai servizi è stato avviato a un intervento di politica attiva. Questo tasso di copertura presenta differenze a livello territoriale, attestandosi intorno al 55,7% nelle Regioni settentrionali e al 39,9% in quelle meridionali. Nelle azioni delle politiche attive, all'interno di Garanzia Giovani, è prevista la possibilità per gli utenti, a seguito della sottoscrizione del patto di Servizio (documento in cui l'utente s'impegna ad accettare il percorso concordato, che si ritiene adatto e utile ai suoi bisogni), anche di accedere, oltre alla prima consulenza orientativa (gestita dai Centri per l'Impiego), ad un percorso di orientamento specialistico di II livello³.

Il 70,2% delle azioni di politica attiva avviate è rappresentato dal tirocinio extra-curriculare. Segue a lunga distanza il *bonus* occupazionale (14,6%). La formazione per l'inserimento lavorativo è il terzo percorso più diffuso (8,1%). La formazione finalizzata al reinserimento nei percorsi IeFP rappresenta solo il 4,6%, mentre rimangono marginali gli interventi relativi al servizio civile, al sostegno all'autoimpiego e all'autoimprenditorialità, all'apprendistato e alla mobilità professionale.

I giovani che hanno completato il percorso in Garanzia Giovani rappresentano il 90,7% di quelli avviati a un intervento. Il tasso di completamento è più elevato per i giovani provenienti dalle Regioni meridionali. Con riferimento agli interventi a regia nazionale, i volontari avviati al Servizio civile nazionale sono 8.039 con una prevalenza di donne (59,6%); il 79,7% dei giovani è stato avviato nelle Regioni del Sud e Isole, soprattutto in progetti nell'ambito dell'Assistenza (45,4%) e dell'Educazione e promozione culturale (34,9%).

Nell'azione "Crescere Imprenditori" sono 1.885 i giovani avviati al percorso di formazione finalizzato all'imprenditorialità. Il Fondo *Self-employment* ha ammesso a finanziamento 378 domande per l'avvio di impresa, impegnando il 12% del totale del Fondo rotativo, con una prevalenza di finanziamenti concessi per piccoli prestiti (44,7%).

² Cfr. ANPAL. *L'attuazione della Garanzia Giovani. Rapporto trimestrale 2/2017*.

³ Io stesso ho avuto dal 2016 l'incarico di svolgere questo servizio presso gli sportelli di tre Istituti d'Istruzione Superiore della città metropolitana di Genova, che avevano aderito al Progetto Garanzia Giovani per lo svolgimento dell'orientamento specialistico di II livello. Gli utenti, ex studenti e non, venivano inviati dai Centri per l'impiego. In Italia si hanno cifre da capogiro, nel primo capitolo (1.1.1.) ho descritto i dati disponibili fino a giugno 2017, che ci raccontano di una condizione di disoccupazione giovanile seriamente preoccupante.

SECONDA PARTE: LA RICERCA

Rispetto agli incentivi occupazionali le assunzioni incentivate con il “*Bonus occupazionale*” sono state oltre 63.700, quelle con il “*Super bonus*” 10.945. Per l’Incentivo occupazione giovani sono state presentate 49.369 domande, di queste circa il 62% risultano confermate per un ammontare complessivo delle risorse pari a 63,7 milioni di euro (dati al 28 giugno 2017).

Il 45,8% di coloro che hanno concluso un intervento di politica attiva nell’ambito della Garanzia Giovani risulta occupato e il 62,7% ha comunque avuto un’esperienza lavorativa successivamente alla conclusione dell’intervento. Il tasso di inserimento occupazionale cresce al crescere del titolo di studio: si passa dal 49,6% dei giovani occupati in possesso di una laurea, al 37,2% di coloro che hanno la sola licenza media. Anche i tassi di inserimento riferiti alle quattro classi dell’indice di *profiling* confermano le maggiori chance occupazionali dei giovani più “forti”.

I tassi registrano valori più elevati nelle Regioni del Nord rispetto a quelle del Centro e del Sud e Isole; in queste ultime la percentuale di giovani che risultano occupati si attesta al 34,3%. Dal punto di vista contrattuale, il 39,7% dei giovani è occupato con un contratto di apprendistato (in particolare nelle Regioni del Nord-Est), seguito dal 30,8% di giovani con contratto a tempo indeterminato (in prevalenza nel Sud e Isole).

3.2. Un approfondimento sui NEET

«Nei dieci anni precedenti alla crisi del 2008, le liberalizzazioni del mercato del lavoro avevano consentito di abbassare drasticamente il tasso di disoccupazione tra i giovani: dal 22,5% al 14,5% (19–29 anni d’età). Una riduzione più consistente di quella osservata nell’intero mercato del lavoro (dall’11,3% al 6,2%). [...]. Le riforme del mercato del lavoro avevano aperto la porta agli outsiders. Oggi la situazione è radicalmente diversa. I giovani sono diventati “scoraggiati inattivi” e il tasso di disoccupazione giovanile è salito in modo esponenziale. La crisi ha accentuato le difficoltà dei giovani a entrare nel mondo del lavoro e i giovani italiani entrano nel mercato del lavoro mediamente tre anni dopo i loro coetanei europei»⁴.

Secondo l’Istat, prima della crisi del 2008 si trovava nella condizione di NEET circa il 19% delle persone tra i 15 e i 29 anni, ben 1.850.000 giovani. Nel 2013 erano aumentati di un terzo, circa 2.400.000, il 26% (di questa fascia d’età) contro una media inferiore al 10% in Germania, Austria e Paesi scandinavi; la media europea si attesta attorno al 17%. Anche il rapporto Ocse, “Uno sguardo

⁴ C. Gentili, *Scuola e impresa. Teorie e casi di partnership pedagogica*, Franco Angeli, Milano, 2012, p.71.

sull'istruzione 2017", conferma che in Italia 1 ragazzo su 4 (26%) tra i 15 e i 29 anni non risulta ne occupato ne iscritto ad un percorso di formazione (NEET), contro una media Ocse del 14%⁵.

I dati più significativi che emergono nell'analisi dell'Ocse, presentata nel *report* appena citato, sono: la presenza di “troppi” laureati nelle materie umanistiche (e troppo pochi in quelle economiche che garantirebbero una maggiore possibilità di occupazione) e che le donne sono ancora “troppo” spesso laureate in discipline a basso tasso di occupazione. Belle arti, discipline umanistiche, scienze sociali, giornalismo e informazione sono i campi di studio preferiti in Italia, dove nel 2016 si è registrato il 30% dei laureati, il numero più importante nell'area Ocse; le discipline scientifiche hanno avuto il 24% dei laureati, un dato di poco inferiore alla media Ocse.

In linea con il *trend* dei Paesi appartenenti all'organizzazione, l'Italia ha un maggior numero di uomini laureati nel settore delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (79% di primo livello e 86% di secondo) e nell'ingegneria, produzione industriale ed edile (69% e 73%). Le donne sono più presenti nei campi del giornalismo, nell'informazione, nelle scienze umanistiche, nella sanità e nei servizi sociali, con il 60% di lauree conseguite. Il settore educativo, però, è quello in cui si registra un totale predominio femminile, con il 95% di lauree di primo livello e 91% di lauree di secondo livello. In questo settore l'Italia presenta il divario di genere più importante dell'area Ocse⁶.

Terminato il percorso scolastico, un ragazzo si trova davanti alla necessità di orientarsi in quella che potrebbe sembrare una vera e propria “giungla”: il mercato del lavoro. Per quanto il mondo del lavoro sia molto complesso per chi è alle prime armi, la cosa fondamentale per affrontarlo nel modo migliore sarebbe sapere cosa si vuole fare, ma spesso esistono solo delle ipotesi. Ogni persona ha delle caratteristiche peculiari che lo distinguono dagli altri, ognuno di noi ha delle capacità, potenzialità, valori, interessi ecc.: quindi, il primo passo, sarebbe quello di conoscersi e di capirsi.

Innanzitutto un giovane che si vuole inserire nel mondo del lavoro dovrebbe capire quale attività desidera svolgere e se possiede le competenze e la preparazione relative. In un secondo momento è opportuno chiedersi quali sono i bisogni di oggi e di domani nel mondo del lavoro, informarsi se il mercato del lavoro richiede una figura professionale corrispondente alle proprie aspirazioni e competenze. I ragazzi, soprattutto i più giovani, vengono spesso “indirizzati” dai genitori nella scelta della scuola o del lavoro da svolgere proprio perché sono disorientati e non

⁵ In Campania, Sicilia e Calabria la percentuale di NEET raggiunge rispettivamente quota 35%, 38% e ancora 38%. In Sardegna e Puglia il 31%. Le aree con meno NEET sono Bolzano (10%), Veneto, Emilia Romagna e Trento (16%). Come segnalato dai numeri, il picco si registra soprattutto in Campania, Calabria e Sicilia, dove è NEET più di un giovane su tre; peggio dell'Italia per numero di NEET c'è solo la Turchia.

⁶ Cfr. fonte Ocse: Italia maglia nera per spesa istruzione. Neet un ragazzo su 4. Troppi letterati e pochi economisti. 12 settembre 2017. <http://www.ansa.it>

hanno consapevolezza delle proprie capacità e potenzialità perdendo così di vista la possibilità di realizzare il loro sogno professionale.

Per prendere consapevolezza di sé è utile seguire un percorso di orientamento, svolto da professionisti del settore, attraverso attività di supporto e di facilitazione alla presa di decisione. Nel corso degli anni il processo di orientamento si è evoluto, inizialmente aveva come punto di partenza le esigenze delle aziende concentrandosi a valutare le attitudini (le disposizioni naturali di un soggetto verso un campo di attività) utilizzando soprattutto *test*; la mediazione tra soggetto ed ambiente; le possibilità adattive di un soggetto ad un contesto; gli interessi delle organizzazioni (l'uomo giusto al posto giusto).

Negli ultimi decenni hanno, invece, conquistato sempre più spazio metodi di orientamento che si concentrano con maggiore attenzione sui soggetti, attribuendo alla persona un ruolo di “decisionalità” circa la propria vita ed un “protagonismo” nel processo stesso di orientamento.

3.2.1. Unificati nelle loro differenze

I NEET in Italia sono, sostanzialmente, rappresentabili come appartenenti a tre differenti gruppi. Il primo è composto da neodiplomati o neolaureati che cercano lavoro, i più dinamici e “occupabili”. Il secondo gruppo è formato da giovani impantanati in una zona grigia, tra precarietà e non lavoro, con basse competenze ma buona disponibilità a riqualificarsi. Il terzo gruppo, invece, è costituito da giovani che ormai non credono più nella possibilità di inserirsi nel mercato del lavoro, perché bloccati da situazioni familiari problematiche o scoraggiati da esperienze negative.

Questa situazione non è il risultato di un unico fattore, non ha una sola causa, è un problema che viene da lontano e quindi non ci sono soluzioni semplici. Prima di tutto l'Italia ha una percentuale molto alta di abbandoni scolastici precoci: il 17%. Chi ha una formazione scolastica bassa o nulla scivola più facilmente ai margini del mercato del lavoro e nel Sud italiano i ragazzi sono spesso poco motivati a proseguire la scuola e le famiglie a sostenere i costi di un'istruzione prolungata.

Alessandro Rosina nel suo libro, “NEET. Giovani che non studiano e non lavorano”, fornisce un contributo assai utile per fotografare la situazione di una generazione di giovani colpiti dalla crisi ma non enfatizza a sufficienza il secondo aspetto del problema: le caratteristiche del mercato del lavoro italiano. Il capitolo “Le inefficienze del sistema produttivo” manca di un'analisi sui limiti e gli effetti negativi delle politiche per il mercato del lavoro in Italia negli ultimi 20 anni, politiche che hanno favorito l'esplosione della precarietà. Non solo: queste politiche erano e rimangono inserite nel quadro delle politiche di austerità europea che sostanzialmente hanno

accettato livelli elevatissimi di disoccupazione e sottoccupazione in nome degli equilibri di bilancio.

Forse a questo punto occorrerebbe chiedersi se la forza lavoro giovanile a basso costo del nostro Paese non abbia una funzione economica precisa. In un certo senso, i NEET sono il frutto di politiche sbagliate o contraddittorie ma essi svolgono anche la funzione di esercito industriale di riserva e contribuiscono, in un sistema produttivo a bassa innovazione come quello italiano, a perpetuare una condizione di sfruttamento dei giovani, basata su bassi salari, mansioni ripetitive e nessuna prospettiva di carriera. In quest'ottica, forse il problema non è il “modello culturale” che determina la dipendenza dai genitori ma semplicemente il fatto che i giovani sono senza mezzi per ottenere l'indipendenza dalle famiglie.

I giovani che hanno abbandonato gli studi e cercano lavoro possono incontrare grandi ostacoli, per motivi di varia natura. La crisi economica e finanziaria, inoltre, ha sensibilmente inasprito i tassi di disoccupazione in questo gruppo. Per questo, l'FSE destina ingenti risorse per aiutare i giovani a muovere i primi passi nel mercato del lavoro. I giovani europei di età compresa tra i 15 e i 29 anni sono circa 94 milioni. Molti di loro stanno tuttora frequentando scuole e università o seguendo corsi di formazione, altri hanno già trovato lavoro e si stanno costruendo un futuro.

In molti, tuttavia, sono disoccupati o addirittura hanno perso le speranze di trovare un'occupazione. In tutta Europa, l'FSE sta finanziando migliaia di progetti e programmi per aiutare i giovani a ottenere il *know-how* e le opportunità necessarie per entrare nel mondo del lavoro. Molte attività dell'FSE offrono opportunità di formazione per dotare i giovani disoccupati delle competenze e delle qualifiche necessarie sul mercato del lavoro, comprese le sempre più richieste competenze “verdi”.

Dal momento che i giovani scarsamente qualificati hanno più probabilità di essere disoccupati, i progetti loro dedicati si concentrano sull'offerta di competenze professionali utili a trovare un'occupazione stabile. I giovani, in alcuni casi, non sanno bene come muoversi per trovare lavoro. I progetti dell'FSE li sostengono tramite una fase di orientamento professionale individuale, insegnando loro a redigere un curriculum vitae e preparandoli a sostenere un colloquio di lavoro. Spesso, inoltre, li seguono durante tutto il processo di ricerca di un posto di lavoro fino ai primi mesi di inserimento.

Gli apprendistati e i tirocini sono molto incoraggiati, spesso parallelamente a corsi di formazione. I programmi dell'FSE, collaborando con i potenziali datori di lavoro e, spesso, fornendo assistenza finanziaria, assicurano a decine di migliaia di giovani la possibilità di inserirsi nel mercato del lavoro e di ottenere competenze ed esperienze lavorative preziose. Tali iniziative migliorano le prospettive occupazionali e sfociano frequentemente in contratti a tempo

indeterminato. Al centro delle attività dell'FSE troviamo anche la mobilità: infatti, una serie di progetti offre ai giovani competenze linguistiche e tirocini all'estero per aiutarli a spostarsi all'interno dell'UE in luoghi in cui le loro qualifiche e le loro competenze sono richieste.

Infine, i giovani possono contare su un sostegno aggiuntivo tramite l'iniziativa a favore dell'occupazione giovanile *Youth Employment Initiative* (YEI), che prevede un minimo di 6 miliardi di euro da destinare alle regioni e alle persone maggiormente colpite dall'inattività e dalla disoccupazione giovanile. La YEI si concentra sui NEET e sulle regioni con un tasso di disoccupazione giovanile superiore al 25% e mira a garantire che, nelle zone in cui le necessità sono particolarmente pressanti, il livello di sostegno per giovane sia davvero sufficiente a fare la differenza.

La YEI amplificherà il sostegno fornito dall'FSE per l'attuazione della garanzia per i giovani (Garanzia Giovani), con cui si intende assicurare che i giovani fino a 25 anni di età beneficino di offerte di lavoro qualitativamente buone, di formazione continua e di un apprendistato o tirocinio entro quattro mesi dall'uscita dal ciclo scolastico o dall'inizio del periodo di disoccupazione. Parallelamente, l'FSE eroga importanti finanziamenti per la riforma strutturale e per gli investimenti nel futuro dei giovani e dell'economia, necessari e a lungo termine⁷.

3.2.2. Risultati prodotti al 20 luglio 2017 in Italia da GG

Indipendentemente dalle differenti posizioni che oggi si osservano rispetto all'efficacia delle misure (sia in Europa sia nel nostro Paese), è comunque importante leggere qui i risultati, che il programma Garanzia Giovani ha prodotto come ricaduta sociale sui beneficiari degli interventi, a tre anni dal suo inizio.

Quindi di seguito riporto i dati pubblicati sul sito del governo, alla pagina dedicata al monitoraggio del programma Garanzia Giovani, riferiti al 152° *report* settimanale del 20 luglio 2017⁸, che comprende le seguenti tabelle delle registrazioni (che rappresentano il numero di giovani che aderiscono al programma Garanzia Giovani):

1. “*trend* delle registrazioni” (complessivo: in presenza e on-line);
2. “classe di età e genere”;
3. “regione di residenza, genere e classe di età”;
4. “regione scelta e genere”;

⁷ <http://ec.europa.eu>

⁸ <http://www.garanzia Giovani.gov.it/Monitoraggio/Pagine/default.aspx>

SECONDA PARTE: LA RICERCA

5. “regione scelta, genere e classe di età”;
6. “regione di adesione interne/esterne”: divise fra quelle effettuate da giovani che risiedono in quella stessa regione (adesioni “interne”) e quelle effettuate da giovani che risiedono in una regione diversa (adesioni “esterne”);
7. “adesioni effettuate aderendo a regioni diverse dalla propria residenza divise per regione scelta e genere”;
8. “regione di presa in carico e genere”;
9. “regione di presa in carico e classe di età”;
10. “regione di presa in carico ed indice di *profiling*”.

MESE	MASCHI	FEMMINE	TOTALE
	Valore Assoluto	Valore Assoluto	Valore Assoluto
APRILE 2014	795	702	1.497
MAGGIO 2014	37.700	33.602	71.302
GIUGNO 2014	18.041	16.279	34.320
LUGLIO 2014	22.494	20.116	42.610
AGOSTO 2014	11.662	10.951	22.613
SETTEMBRE 2014	26.527	25.454	51.981
OTTOBRE 2014	26.733	27.907	54.640
NOVEMBRE 2014	23.110	24.554	47.664
DICEMBRE 2014	20.264	20.323	40.587
GENNAIO 2015	17.171	17.513	34.684
FEBBRAIO 2015	20.179	19.031	39.210
MARZO 2015	26.701	25.601	52.302
APRILE 2015	27.953	29.040	56.993
MAGGIO 2015	26.625	27.467	54.092
GIUGNO 2015	25.602	24.889	50.491
LUGLIO 2015	26.453	23.568	50.021
AGOSTO 2015	13.165	13.051	26.216
SETTEMBRE 2015	31.690	32.296	63.986
OTTOBRE 2015	26.052	26.455	52.507
NOVEMBRE 2015	19.388	19.878	39.266
DICEMBRE 2015	14.711	13.560	28.271
GENNAIO 2016	17.229	17.717	34.946
FEBBRAIO 2016	18.127	18.012	36.139
MARZO 2016	16.541	16.140	32.681
APRILE 2016	14.237	13.781	28.018
MAGGIO 2016	13.247	12.481	25.728
GIUGNO 2016	10.787	9.755	20.542
LUGLIO 2016	13.095	9.986	23.081
AGOSTO 2016	8.207	6.623	14.830
SETTEMBRE 2016	18.529	17.088	35.617

SECONDA PARTE: LA RICERCA

OTTOBRE 2016	15.663	15.047	30.710
NOVEMBRE 2016	13.908	13.091	26.999
DICEMBRE 2016	8.736	7.730	16.466
GENNAIO 2017	12.873	11.701	24.574
FEBBRAIO 2017	13.134	12.152	25.286
MARZO 2017	15.717	14.412	30.129
APRILE 2017	11.598	10.288	21.886
MAGGIO 2017	11.006	9.864	20.870
GIUGNO 2017	9.741	7.670	17.411
LUGLIO 2017	8.564	5.809	14.373
Totale Complessivo	713.955	681.584	1.395.539

Tabella 3.1.: Trend delle registrazioni (complessivo: in presenza e *on-line*).

Dai numeri riportati nella precedente tabella si comprende come il programma GG, anche perché fruibile da giovani fino ai 29 anni compiuti, sia riuscito a raggiungere meno della metà dei NEET presenti nel nostro Paese. Le cifre sul numero dei giovani considerati NEET, va ricordato, sono differenti a seconda del *range* anagrafico di riferimento (15–24 anni/15–29 anni/15–34 anni) e alle stesse fonti consultate.

Qui, per la mia affermazione, ho ritenuto di affidarmi ai dati pubblicati dall'Istat⁹, riprendendo i risultati di un approfondimento tematico nell'ambito della "Rilevazione sulle forze di lavoro" relativo ai percorsi formativi e di inserimento lavorativo dei giovani tra i 15 e i 34 anni, cioè del 21% della popolazione residente in Italia.

Quello che ne emerge è che sono circa 3,2 milioni i ragazzi minori di 35 anni che non studiano né lavorano, estendendo così la categoria dei cosiddetti NEET, generalmente riferita alla fascia d'età 15–29 anni, ai minori di 35 anni.

CLASSE DI ETÀ'	MASCHI			FEMMINE			TOTALE		
	Valore Assoluto	Percentuale	Media Adesioni x Registrazione (**)	Valore Assoluto	Percentuale	Media Adesioni x Registrazione	Valore Assoluto	Percentuale	Media Adesioni x Registrazione
15-18	84.021	11,8	0,98	52.167	7,7	0,98	136.188	9,8	0,98
19-24	402.988	56,4	1,06	355.584	52,2	1,04	758.572	54,4	1,05
25-29	226.946	31,8	1,18	273.833	40,2	1,15	500.779	35,9	1,16
Totale	713.955	100,0	1,09	681.584	100,0	1,08	1.395.539	100,0	1,09

Tabella 3.2.: Registrazioni effettuate organizzate per Classe di età e genere (**). Essendo prevista la possibilità di aderire al programma su diverse regioni; viene riportato quindi il numero medio di adesioni per singolo giovane aderente

⁹ <https://it.blastingnews.com/lavoro/2017/10/istat-sono-32-milioni-gli-under-35-che-non-studiano-e-non-lavorano-002125029.html>

SECONDA PARTE: LA RICERCA

REGIONE RESIDENZA	MASCHI			FEMMINE			TOTALE			TOTALE COMPLESSIVO
	15-18	19-24	25-29	15-18	19-24	25-29	15-18	19-24	25-29	
	Valore Assoluto	Valore Assoluto	Valore Assoluto	Valore Assoluto	Valore Assoluto	Valore Assoluto	Valore Assoluto	Valore Assoluto	Valore Assoluto	Valore Assoluto
01-PIEMONTE	8.619	26.537	12.547	5.728	23.635	14.655	14.347	50.172	27.202	91.721
02-VALLE D'AOSTA	295	776	372	178	671	451	473	1.447	823	2.743
03-LOMBARDIA	9.967	45.122	20.472	5.961	35.764	21.533	15.928	80.886	42.005	138.819
04-BOLZANO	5	47	36	5	62	66	10	109	102	221
04-TRENTO	691	2.341	1.096	370	2.025	1.315	1.061	4.366	2.411	7.838
05-VENETO	5.137	22.832	11.046	3.241	23.068	14.817	8.378	45.900	25.863	80.141
06-FRIULI	2.350	8.751	4.825	1.323	8.659	6.393	3.673	17.410	11.218	32.301
07-LIGURIA	2.054	7.530	3.966	1.240	6.387	4.646	3.294	13.917	8.612	25.823
08-EMILIA ROMAGNA	11.933	23.492	10.531	6.631	23.639	14.851	18.564	47.131	25.382	91.077
09-TOSCANA	5.922	25.607	12.320	3.337	22.130	15.517	9.259	47.737	27.837	84.833
10-UMBRIA	1.831	6.960	4.130	1.178	6.117	5.523	3.009	13.077	9.653	25.739
11-MARCHE	1.979	11.741	6.399	998	9.871	8.407	2.977	21.612	14.806	39.395
12-LAZIO	3.873	34.015	19.942	2.679	29.634	24.599	6.552	63.649	44.541	114.742
13-ABRUZZO	1.181	9.910	6.745	655	8.302	8.651	1.836	18.212	15.396	35.444
14-MOLISE	438	2.857	2.025	188	2.429	2.673	626	5.286	4.698	10.610
15-CAMPANIA	5.999	49.405	32.733	3.871	39.597	35.265	9.870	89.002	67.998	166.870
16-PUGLIA	6.542	33.139	19.660	3.571	29.276	24.370	10.113	62.415	44.030	116.558
17-BASILICATA	1.001	6.708	4.281	526	5.663	5.465	1.527	12.371	9.746	23.644
18-CALABRIA	2.123	18.140	13.595	1.482	15.149	15.064	3.605	33.289	28.659	65.553
19-SICILIA	8.733	52.628	30.762	6.771	49.947	37.995	15.504	102.575	68.757	186.836
20-SARDEGNA	3.348	14.450	9.463	2.234	13.559	11.577	5.582	28.009	21.040	54.631
TOTALE	84.021	402.988	226.946	52.167	355.584	273.833	136.188	758.572	500.779	1.395.539

Tabella 3.3.: Registrazioni effettuate organizzate per regione di residenza, genere e classe di età.

REGIONE SCELTA PER L'ADESIONE	MASCHI		FEMMINE		TOTALE	
	Valore Assoluto	Percentuale	Valore Assoluto	Percentuale	Valore Assoluto	Percentuale
01-PIEMONTE	52.504	6,7	47.730	6,5	100.234	6,6
02-VALLE D'AOSTA	2.848	0,4	1.991	0,3	4.839	0,3
03-LOMBARDIA	91.265	11,7	77.038	10,5	168.303	11,1
04-TRENTO	6.126	0,8	4.859	0,7	10.985	0,7
05-VENETO	42.693	5,5	44.210	6,0	86.903	5,7
06-FRIULI	18.067	2,3	17.783	2,4	35.850	2,4
07-LIGURIA	15.474	2,0	13.630	1,9	29.104	1,9
08-EMILIA ROMAGNA	55.959	7,2	54.754	7,4	110.713	7,3
09-TOSCANA	49.896	6,4	47.087	6,4	96.983	6,4
10-UMBRIA	16.615	2,1	16.435	2,2	33.050	2,2
11-MARCHE	22.861	2,9	21.389	2,9	44.250	2,9
12-LAZIO	68.034	8,7	68.332	9,3	136.366	9,0
13-ABRUZZO	20.586	2,6	19.683	2,7	40.269	2,7
14-MOLISE	6.580	0,8	6.041	0,8	12.621	0,8
15-CAMPANIA	87.145	11,2	77.357	10,5	164.502	10,8
16-PUGLIA	58.428	7,5	55.237	7,5	113.665	7,5
17-BASILICATA	13.293	1,7	12.052	1,6	25.345	1,7
18-CALABRIA	33.007	4,2	30.198	4,1	63.205	4,2
19-SICILIA	90.797	11,6	93.071	12,6	183.868	12,1
20-SARDEGNA	27.889	3,6	27.270	3,7	55.159	3,6
TOTALE	780.067	100,0	736.147	100,0	1.516.214	100,0

Tabella 3.4.: Adesioni (*) effettuate organizzate per regione scelta e genere. (*) Il numero di adesioni permette di conteggiare le adesioni multiple ovvero effettuate dallo stesso giovane su più regioni.

SECONDA PARTE: LA RICERCA

REGIONE SCELTA PER L'ADESIONE	MASCHI			FEMMINE			TOTALE			TOTALE COMPLESSIVO
	15-18	19-24	25-29	15-18	19-24	25-29	15-18	19-24	25-29	
	Valore Assoluto	Valore Assoluto	Valore Assoluto	Valore Assoluto	Valore Assoluto	Valore Assoluto	Valore Assoluto	Valore Assoluto	Valore Assoluto	
01-PIEMONTE	8.609	28.446	15.449	5.739	24.652	17.339	14.348	53.098	32.788	100.234
02-VALLE D'AOSTA	332	1.399	1.117	186	919	886	518	2.318	2.003	4.839
03-LOMBARDIA	10.032	51.265	29.968	5.960	39.998	31.080	15.992	91.263	61.048	168.303
04-TRENTO	703	3.136	2.287	369	2.386	2.104	1.072	5.522	4.391	10.985
05-VENETO	4.946	24.237	13.510	3.076	23.752	17.382	8.022	47.989	30.892	86.903
06-FRIULI	2.231	9.638	6.198	1.216	9.039	7.528	3.447	18.677	13.726	35.850
07-LIGURIA	2.039	8.350	5.085	1.237	6.809	5.584	3.276	15.159	10.669	29.104
08-EMILIA ROMAGNA	12.156	27.531	16.272	6.657	26.606	21.491	18.813	54.137	37.763	110.713
09-TOSCANA	5.789	27.893	16.214	3.264	23.784	20.039	9.053	51.677	36.253	96.983
10-UMBRIA	1.919	8.668	6.028	1.241	7.788	7.406	3.160	16.456	13.434	33.050
11-MARCHE	1.978	12.855	8.028	1.006	10.527	9.856	2.984	23.382	17.884	44.250
12-LAZIO	3.709	37.593	26.732	2.535	32.410	33.387	6.244	70.003	60.119	136.366
13-ABRUZZO	1.163	11.028	8.395	636	8.860	10.187	1.799	19.888	18.582	40.269
14-MOLISE	455	3.458	2.667	197	2.705	3.139	652	6.163	5.806	12.621
15-CAMPANIA	5.578	48.745	32.822	3.657	38.914	34.786	9.235	87.659	67.608	164.502
16-PUGLIA	6.299	32.689	19.440	3.399	28.417	23.421	9.698	61.106	42.861	113.665
17-BASILICATA	981	7.336	4.976	513	5.857	5.682	1.494	13.193	10.658	25.345
18-CALABRIA	2.045	17.853	13.109	1.438	14.656	14.104	3.483	32.509	27.213	63.205
19-SICILIA	8.465	52.002	30.330	6.583	49.257	37.231	15.048	101.259	67.561	183.868
20-SARDEGNA	3.261	14.742	9.886	2.171	13.529	11.570	5.432	28.271	21.456	55.159
TOTALE	82.690	428.864	268.513	51.080	370.865	314.202	133.770	799.729	582.715	1.516.214

Tabella 3.5.: Adesioni(*) effettuate organizzate per regione di adesione interne/esterne. (*) Il numero di adesioni permette di conteggiare le adesioni multiple ovvero effettuate dallo stesso giovane su più regioni.

Nella tabella 3.5., sopra riportata, si può notare come il numero di adesioni maggiori, trasversalmente al genere, si sia verificato in tutte le regioni nella fascia d'età 19–24 anni, seguita da quella successiva 25–29 anni.

REGIONE SCELTA PER L'ADESIONE	INTERNE	ESTERNE	TOTALE
	Valore Assoluto	Valore Assoluto	Valore Assoluto
01-PIEMONTE	87.790	12.444	100.234
02-VAL D'AOSTA	2.574	2.265	4.839
03-LOMBARDIA	135.684	32.619	168.303
04-TRENTO	7.307	3.678	10.985
05-VENETO	77.047	9.856	86.903
06-FRIULI VENEZIA GIULIA	31.343	4.507	35.850
07-LIGURIA	24.415	4.689	29.104
08-EMILIA ROMAGNA	87.852	22.861	110.713
09-TOSCANA	81.253	15.730	96.983
10-UMBRIA	24.706	8.344	33.050
11-MARCHE	37.997	6.253	44.250
12-LAZIO	111.764	24.602	136.366
13-ABRUZZO	33.374	6.895	40.269
14-MOLISE	9.641	2.980	12.621
15-CAMPANIA	158.738	5.764	164.502
16-PUGLIA	109.347	4.318	113.665

SECONDA PARTE: LA RICERCA

17-BASILICATA	21.777	3.568	25.345
18-CALABRIA	60.367	2.838	63.205
19-SICILIA	179.822	4.046	183.868
20-SARDEGNA	52.920	2.239	55.159
TOTALE	1.335.718	180.496	1.516.214

Tabella 3.6.: Adesioni(*) effettuate per Regione di Adesione divise fra quelle effettuate da giovani che risiedono in quella stessa regione (adesioni “interne”) e quelle effettuate da giovani che risiedono in una regione diversa (adesioni “esterne”). (*) il numero di adesioni permette di conteggiare le adesioni multiple ovvero effettuate dallo stesso giovane su più regioni.

La tabella precedente ci permette di verificare che la maggior parte dei giovani ha aderito al progetto GG nell’ambito territoriale della propria Regione, mentre il numero delle adesioni esterne è stato significativo solo per la Lombardia e l’Emilia Romagna (circa 20%) seguite dal Lazio (17%).

REGIONE DI RESIDENZA	Regione di ADESIONE	MASCHI	FEMMINE	TOTALE
07-LIGURIA	01-PIEMONTE	282	311	593
	02-VAL D'AOSTA	11	6	17
	03-LOMBARDIA	369	404	773
	04-TRENTO	19	14	33
	05-VENETO	46	50	96
	06-FRIULI VENEZIA GIULIA	19	18	37
	08-EMILIA ROMAGNA	85	90	175
	09-TOSCANA	199	254	453
	10-UMBRIA	50	44	94
	11-MARCHE	10	14	24
	12-LAZIO	52	90	142
	13-ABRUZZO	8	8	16
	14-MOLISE	3	1	4
	15-CAMPANIA	25	27	52
	16-PUGLIA	16	14	30
	17-BASILICATA	4	2	6
	18-CALABRIA	10	10	20
	19-SICILIA	19	36	55
	20-SARDEGNA	11	11	22

Tabella 3.7.: Adesioni(*) effettuate aderendo a regioni diverse dalla propria residenza divise per regione scelta e genere. (*) Il numero di adesioni permette di conteggiare le adesioni multiple ovvero effettuate dallo stesso giovane su più regioni. La stessa tabella è disponibile per ogni regione di riferimento, qui per l’interesse della ricerca ho riportato solo quella della Liguria.

In Liguria, come riportato dalla tabella precedente, sono state fatte 2.642 adesioni al progetto GG da giovani residenti nelle altre 19 Regioni italiane; numeri più alti di arrivi sono stati registrati dalle regioni confinanti, in particolare Lombardia (773), Piemonte (593) e Toscana (453).

SECONDA PARTE: LA RICERCA

Regione di Presa in Carico	MASCHI		FEMMINE		TOTALE	
	Valore Assoluto	Percentuale	Valore Assoluto	Percentuale	Valore Assoluto	Percentuale
01-PIEMONTE	34.178	6,9	29.140	6,2	63.318	6,5
02-VALLE D'AOSTA	1.277	0,3	1.031	0,2	2.308	0,2
03-LOMBARDIA	60.126	12,1	49.786	10,6	109.912	11,4
04-TRENTO	3.050	0,6	2.455	0,5	5.505	0,6
05-VENETO	28.638	5,7	28.632	6,1	57.270	5,9
06-FRIULI	9.747	2,0	10.513	2,2	20.260	2,1
07-LIGURIA	8.223	1,7	7.297	1,6	15.520	1,6
08-EMILIA ROMAGNA	37.730	7,6	37.010	7,9	74.740	7,7
09-TOSCANA	34.855	7,0	32.197	6,9	67.052	6,9
10-UMBRIA	9.308	1,9	9.115	1,9	18.423	1,9
11-MARCHE	10.878	2,2	10.159	2,2	21.037	2,2
12-LAZIO	42.161	8,5	43.386	9,2	85.547	8,8
13-ABRUZZO	11.977	2,4	11.589	2,5	23.566	2,4
14-MOLISE	3.517	0,7	3.513	0,7	7.030	0,7
15-CAMPANIA	50.177	10,1	42.679	9,1	92.856	9,6
16-PUGLIA	38.856	7,8	37.396	8,0	76.252	7,9
17-BASILICATA	7.839	1,6	7.605	1,6	15.444	1,6
18-CALABRIA	19.934	4,0	18.253	3,9	38.187	3,9
19-SICILIA	64.660	13,0	67.647	14,4	132.307	13,7
20-SARDEGNA	21.065	4,2	20.444	4,4	41.509	4,3
TOTALE	498.196	100,0	469.847	100,0	968.043	100,0

Tabella 3.8.: Presi in Carico con Profilazione per Regione di presa in carico e genere.

Nella precedente tabella, la n. 3.8. e in quella che segue la n. 3.9. è possibile leggere che a fronte di un numero di registrazioni iniziali pari a 1.395.539 (beneficiari iscritti) – riportate nella tabella n. 3.1. – i giovani che poi sono stati effettivamente “profilati” (al mese di luglio 2017) sono stati 968.043, meno del 70% (69,37%).

Regione di Presa in Carico	15-18	19-24	25-29	TOTALE
	Valore Assoluto	Valore Assoluto	Valore Assoluto	Valore Assoluto
01-PIEMONTE	11.189	34.844	17.285	63.318
02-VALLE D'AOSTA	421	1.233	654	2.308
03-LOMBARDIA	11.199	63.388	35.325	109.912
04-TRENTO	783	3.182	1.540	5.505
05-VENETO	6.068	32.915	18.287	57.270
06-FRIULI	1.412	11.174	7.674	20.260
07-LIGURIA	1.997	8.252	5.271	15.520
08-EMILIA ROMAGNA	15.693	37.783	21.264	74.740
09-TOSCANA	7.579	37.245	22.228	67.052
10-UMBRIA	2.206	9.299	6.918	18.423
11-MARCHE	1.644	11.585	7.808	21.037

SECONDA PARTE: LA RICERCA

12-LAZIO	3.844	46.522	35.181	85.547
13-ABRUZZO	992	11.994	10.580	23.566
14-MOLISE	369	3.609	3.052	7.030
15-CAMPANIA	4.426	49.848	38.582	92.856
16-PUGLIA	6.301	41.835	28.116	76.252
17-BASILICATA	1.002	8.396	6.046	15.444
18-CALABRIA	1.900	19.951	16.336	38.187
19-SICILIA	9.547	74.440	48.320	132.307
20-SARDEGNA	4.326	21.592	15.591	41.509
TOTALE	92.898	529.087	346.058	968.043

Tabella 3.9.: Presi in carico con profilazione ripartiti per regione di presa in carico e classe di età.

Regione di Presa in Carico	Basso	Medio-Basso	Medio-Alto	Alto	TOTALE
	Valore Assoluto	Valore Assoluto	Valore Assoluto	Valore Assoluto	Valore Assoluto
01-PIEMONTE	8.489	4.915	31.279	18.635	63.318
02-VAL D'AOSTA	334	273	1.013	688	2.308
03-LOMBARDIA	23.080	14.039	58.251	14.542	109.912
04-TRENTO	953	1.751	2.005	796	5.505
05-VENETO	10.095	10.455	28.111	8.609	57.270
06-FRIULI VENEZIA GIULIA	3.460	2.264	10.293	4.243	20.260
07-LIGURIA	2.010	1.421	7.616	4.473	15.520
08-EMILIA ROMAGNA	10.714	11.126	36.413	16.487	74.740
09-TOSCANA	9.821	8.228	35.153	13.850	67.052
10-UMBRIA	2.303	1.500	8.723	5.897	18.423
11-MARCHE	3.323	2.788	10.103	4.823	21.037
12-LAZIO	9.838	3.093	41.214	31.402	85.547
13-ABRUZZO	2.837	1.252	12.096	7.381	23.566
14-MOLISE	562	137	2.918	3.413	7.030
15-CAMPANIA	5.890	840	26.226	59.900	92.856
16-PUGLIA	5.868	862	26.214	43.308	76.252
17-BASILICATA	584	110	3.948	10.802	15.444
18-CALABRIA	1.845	381	10.131	25.830	38.187
19-SICILIA	5.477	648	20.586	105.596	132.307
20-SARDEGNA	4.396	516	15.163	21.434	41.509
TOTALE	111.879	66.599	387.456	402.109	968.043

Tabella 3.10.: Presi in carico con profilazione per Regione di presa in carico ed indice di *profiling*.

Garanzia Giovani è stata rilanciata con nuove risorse, ed un aggiustamento della strategia complessiva, che ammontano a 1,2 miliardi di euro di cui 343 milioni per il nostro Paese, consentiranno di portare il programma fino alla scadenza del ciclo di programmazione dei fondi

europei (2020), consolidando l'esperienza accumulata e correggendo le problematiche emerse dal monitoraggio attento e continuo¹⁰.

«Sulla base dell'indicazione della Commissione europea e dei buoni risultati raggiunti dal Programma Operativo Nazionale Iniziativa Occupazione Giovani, la proposta del Dipartimento per le Politiche di Coesione della Presidenza del Consiglio dei Ministri (oggetto di intesa fra Stato e Regioni nella seduta della Conferenza del 25 maggio 2017) è quella di destinare una quota di risorse, derivanti dall'aggiustamento tecnico al Bilancio europeo, pari a 560 milioni di euro FSE per interventi a contrasto della “disoccupazione giovanile”»¹¹.

Considerando che le risorse della programmazione in corso possono essere spese fino alla fine del 2018, al 31 marzo 2017 risultano infatti impegnate ben l'87,2% delle risorse programmate; ammontano al 56,2% le risorse spese per misure già concluse. Un altro dato positivo è quello che riguarda l'andamento dell'incentivo occupazione giovani, che dall'1 gennaio 2017 mette a disposizione 200 milioni di risorse da destinare a sgravi contributivi per le assunzioni di giovani iscritti al programma fino al 31 dicembre 2017.

Al 28 giugno (2017), le domande presentate sono state 49.369 di cui 30.687 risultano già accolte. Di queste ultime, il 50,35% sono per contratti di apprendistato professionalizzante, il 31,06% per il tempo determinato e il 18,59% per contratti a tempo indeterminato. Garanzia Giovani ha anche rappresentato, in questi tre anni, un esempio di collaborazione istituzionale tra Stato e Regioni che costituisce una base fondamentale per il rafforzamento del sistema di politiche attive in Italia¹².

Per quanto riguarda la partecipazione al programma, al 13 luglio 2017 sono più di 1 milione e 390mila i giovani che hanno aderito, registrandosi sul portale nazionale e su quelli regionali; i presi in carico sono oltre 968mila. Infine, sono più di 512mila i giovani cui è stata proposta almeno una delle misure finanziate; di questi, il 60% ha avuto un'esperienza di lavoro. Inoltre, con riferimento alla misura dei tirocini, è utile ricordare che dei 306.507 giovani che hanno concluso un

¹⁰ Infatti, la Relazione speciale n. 5/2017, “Disoccupazione giovanile: le politiche dell'UE hanno migliorato la situazione? Una valutazione della Garanzia per i giovani e dell'Iniziativa a favore dell'occupazione giovanile”, è stata molto critica nei confronti dei risultati comunicati per le misure sovvenzionate mediante la IOG e l'FSE, che sono state definite “al di sotto delle aspettative”.

¹¹ “Rifinanziamento del programma Garanzia Giovani Allocazione delle risorse aggiuntive a contrasto della disoccupazione giovanile provenienti dal rifinanziamento dell'Iniziativa Occupazione Giovani e dall'aggiustamento tecnico FSE”. In questo documento si illustra lo scenario di riprogrammazione del Programma Operativo Nazionale Iniziativa Occupazione Giovani (PON IOG) e del Programma Operativo Nazionale Sistemi di Politiche Attive per l'Occupazione (PON SPAO), connesso al rifinanziamento della Garanzia Giovani in Italia.

¹² <http://www.garanziaiovani.gov.it/Report%20Monitoraggio/Documento-Monitoraggio-Garanzia-Giovani-21luglio-2017.pdf>.

SECONDA PARTE: LA RICERCA

tirocinio, il 60% ha avuto un rapporto di lavoro successivo; di questi, il 49% con lo stesso datore di lavoro¹³.

3.3. La distribuzione dei NEET¹⁴ in Europa

Il Rapporto della Commissione europea, *Employment and Social Developments in Europe 2017*, ci comunica che nel 2016 in Italia i NEET sono stati il 19,9% del totale nella fascia di età tra i 15 e i 24 anni. In Europa dietro di noi troviamo solo la Bulgaria (18,2%) e la Romania (17,4%); più lontane seguono, con percentuali sempre più basse: Croazia, Cipro, Grecia, Irlanda e Spagna.

La media dell'Unione europea si attesta comunque al 11,5% (tabella 3.12.); anche se la situazione italiana non è una novità, poiché dal 2006 al 2016 siamo sempre stati tra i Paesi con la percentuale di NEET più alta d'Europa (tabella 3.11.), insieme alla Bulgaria, a cui è spettato il primo posto fino al 2012; però dal 2013 l'Italia ha poi regolarmente registrato una percentuale maggiore.

GEO/TIME	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Bulgaria	22,2	19,1	17,4	19,5	21,0	21,8	21,5	21,6	20,2	19,3	18,2
Ireland	10,1	10,8	15,0	18,6	19,2	18,8	18,7	16,1	15,2	14,3	13,0
Spain	11,8	12,0	14,3	18,1	17,8	18,2	18,6	18,6	17,1	15,6	14,6
Italy	16,8	16,1	16,6	17,6	19,0	19,7	21,0	22,2	22,1	21,4	19,9
Latvia	11,5	11,9	11,8	17,5	17,8	16,0	14,9	13,0	12,0	10,5	11,2
Estonia	8,8	8,9	8,7	14,5	14,0	11,6	12,2	11,3	11,7	10,8	9,1
Romania	14,8	13,3	11,6	13,9	16,6	17,5	16,8	17,0	17,0	18,1	17,4
Hungary	12,4	11,5	11,5	13,6	12,6	13,2	14,8	15,5	13,6	11,6	11,0
Croatia	14,2	12,9	11,6	13,4	15,7	16,2	16,6	19,6	19,3	18,1	16,9
United Kingdom	8,6	11,9	12,1	13,2	13,6	14,2	13,9	13,2	11,9	11,1	10,9
France	11,3	10,7	10,5	12,7	12,7	12,3	12,5	11,2	11,4	12,0	11,9
Greece	12,0	11,3	11,4	12,4	14,8	17,4	20,2	20,4	19,1	17,2	15,8

¹³ <http://www.lavoro.gov.it/stampa-e-media/Comunicati/Pagine/Garanzia-Giovani-il-programma-rifinanziato-con-di-nuove-risorse.aspx>

¹⁴ Cfr. Eurostat. The indicator young people neither in employment nor in education and training, abbreviated as NEET, corresponds to the percentage of the population of a given age group and sex who is not employed and not involved in further education or training. The numerator of the indicator refers to persons meeting these two conditions:

- they are not employed (i.e. unemployed or inactive according to the International Labour Organisation definition);
- they have not received any education or training in the four weeks preceding the survey.

The denominator is the total population of the same age group and sex, excluding the respondents who have not answered the question “participation to regular education and training”.

SECONDA PARTE: LA RICERCA

Lithuania	8,3	7,1	8,8	12,1	13,2	11,8	11,2	11,1	9,9	9,2	9,4
Portugal	10,6	11,2	10,2	11,2	11,4	12,6	13,9	14,1	12,3	11,3	10,6
Belgium	11,2	11,2	10,1	11,1	10,9	11,8	12,3	12,7	12,0	12,2	9,9
Poland	12,6	10,6	9,0	10,1	10,8	11,5	11,8	12,2	12,0	11,0	10,5
Cyprus	10,7	9,0	9,7	9,9	11,7	14,6	16,0	18,7	17,0	15,3	16,0
Malta	10,3	11,5	8,3	9,9	9,5	10,2	10,6	9,9	10,5	10,4	8,5
Finland	7,7	7,0	7,8	9,9	9,0	8,4	8,6	9,3	10,2	10,6	9,9
Sweden	9,3	7,5	7,8	9,6	7,7	7,5	7,8	7,5	7,2	6,7	6,5
Germany	9,6	8,9	8,4	8,8	8,3	7,5	7,1	6,3	6,4	6,2	6,7
Czech Republic	9,2	6,9	6,7	8,5	8,8	8,3	8,9	9,1	8,1	7,5	7,0
Austria	7,8	7,4	7,4	8,2	7,4	7,3	6,8	7,3	7,7	7,5	7,7
Switzerland	7,2	6,2	6,3	8,1	6,8	6,8	6,8	7,3	7,4	7,4	7,0
Iceland	4,7	4,0	4,5	7,7	7,4	6,7	5,9	5,5	5,7	4,6	4,1
Slovenia	8,5	6,7	6,5	7,5	7,1	7,1	9,3	9,2	9,4	9,5	8,0
Luxembourg	6,7	5,7	6,2	5,8	5,1	4,7	5,9	5,0	6,3	6,2	5,4
Denmark	3,6	4,3	4,3	5,4	6,0	6,3	6,6	6,0	5,8	6,2	5,8
Norway	4,6	4,4	4,1	5,0	4,9	5,0	5,2	5,6	5,5	5,0	5,4
Netherlands	4,0	3,5	3,4	4,1	4,3	4,3	4,9	5,6	5,5	4,7	4,6
Slovakia	14,4	12,5	11,1	12,5	14,1	13,8	13,8	13,7	12,8	13,7	12,3

Tabella 3.11.: Percentuali della distribuzione della presenza dei NEET (15–34) per Paese dell'UE (Fonte Eurostat).

GEO/TIME	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Euro area (19 countries)	11,3	10,8	11,0	12,6	12,8	12,7	13,1	12,9	12,6	12,2	11,7
Euro area (18 countries)	11,3	10,8	11,0	12,6	12,8	12,8	13,1	12,9	12,6	12,2	11,7
European Union (15 countries)	11,2	10,8	11,1	12,5	12,6	12,8	13,0	12,7	12,2	11,8	11,3
Euro area (17 countries)	11,3	10,8	11,0	12,5	12,7	12,7	13,1	12,9	12,6	12,3	11,7
European Union (28 countries)	11,7	11,0	10,9	12,4	12,8	12,9	13,2	13,0	12,5	12,0	11,6
European Union (27 countries)	11,7	11,0	10,9	12,4	12,7	12,9	13,1	13,0	12,5	12,0	11,5

Tabella 3.12.: Percentuali medie della presenza dei NEET nell'Unione europea (Fonte Eurostat).

Va detto che negli ultimi anni si è avuto un leggero calo; nel 2016 infatti, col 19,9%, si è tornati quasi ai livelli del 2011 (19,7%). Negli anni compresi in questo intervallo di tempo la percentuale era sempre stata più alta: il 21% nel 2012, il 22,2% nel 2013, il 22,1% nel 2014 e il 21,4% nel 2015. Siamo tuttavia ancora lontani dal punto più basso raggiunto nell'ultimo decennio. Prima della crisi, nel 2007, l'indice era sceso al 16,1%, in calo rispetto al 16,8% e 17,1% dei due anni precedenti.

SECONDA PARTE: LA RICERCA

Esaminando i “numeri” e non le “percentuali” vale la pena prendere in considerazione in particolare la situazione dei Paesi con una popolazione simile – o maggiore – a quella Italiana (60,6 milioni): Germania (82,8 milioni), Francia (67 milioni) e Regno Unito (65,8 milioni)¹⁵. Se ci focalizziamo sulla percentuale di NEET nella fascia dai 15 ai 24, possiamo leggere che in Germania è del 6,7%, in Francia del 11,9% e nel Regno Unito del 10,9%; dunque anche in numero assoluto quello italiano è sicuramente un primato negativo (Tabella 3.13.).

GEO/TIME	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Italy	16,8	16,1	16,6	17,6	19,0	19,7	21,0	22,2	22,1	21,4	19,9
United Kingdom	8,6	11,9	12,1	13,2	13,6	14,2	13,9	13,2	11,9	11,1	10,9
France	11,3	10,7	10,5	12,7	12,7	12,3	12,5	11,2	11,4	12,0	11,9
Germany	9,6	8,9	8,4	8,8	8,3	7,5	7,1	6,3	6,4	6,2	6,7

Tabella 3.13.: Confronto tra i Paesi che registrano una popolazione simile all'Italia (Fonte Eurostat).

Se, infine, guardiamo alla fascia di età successiva, dai 25 ai 34 anni, dove l'incidenza degli studenti è nettamente minore e la media dell'Unione europea è del 19%, la percentuale di NEET dell'Italia si fa ancora più elevata: il 31,4%. Qui, però, il primato è della Grecia, col 33,4%, terza sul triste podio la Bulgaria, col 26%, come si può leggere nel grafico presentato di seguito, più lontani tutti gli altri (Fonte Eurostat).

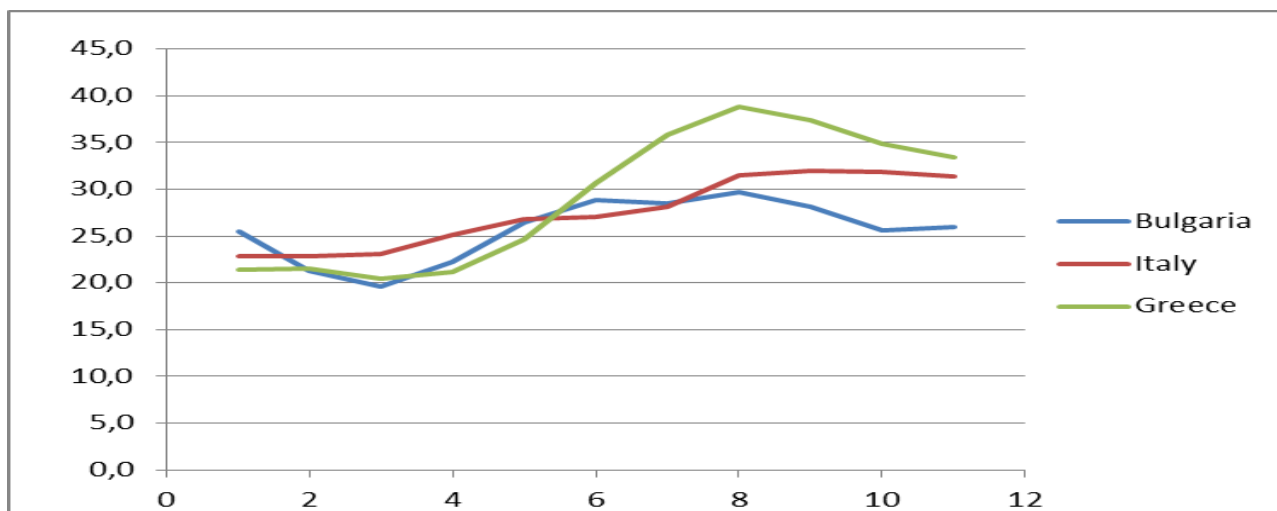


Figura 3.1.: grafico che evidenzia come nella fascia d'età 25–34 anni, la percentuale di NEET dell'Italia si fa più elevata: il 31,4%; il primato è però della Grecia, col 33,4%; terza, a seguire, la Bulgaria, col 26%.

3.3.1. L'inclusione sociale dei giovani in Europa

La strategia 2010–2018, per l'inclusione sociale dei giovani¹⁶, è stata sviluppata con l'obiettivo di fornire concrete opportunità, sia nell'istruzione sia nel mercato del lavoro, per aiutare i

¹⁵ Fonti Eurostat. *Demographic balance*, 2016.

¹⁶ Eurofound (2015), *Social inclusion of young people*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, pag. 123.

giovani a diventare cittadini attivi¹⁷. L'enfasi è stata focalizzata sulla promozione dell'occupazione giovanile come chiave per raggiungere un'ampia e duratura inclusione sociale. A questo proposito, La Commissione europea e gli Stati membri hanno compiuto notevoli sforzi per attuare il programma *Youth Guarantee*, una politica “ombrello” per combattere la disoccupazione giovanile.

Inoltre, i responsabili politici hanno iniziato a prestare maggiore attenzione e cura all'approccio necessario per affrontare la sfida della disoccupazione dei giovani che genera la loro esclusione sociale. La disoccupazione prolungata ed il “disimpegno” hanno un forte impatto negativo sia sui loro futuri risultati nel mercato del lavoro sia sul loro generale benessere. È stato, infatti, dimostrato che quanto più è lungo il disimpegno, tanto più gravi sono le sue conseguenze sul piano psico-sociale¹⁸.

In particolare, il disimpegno a lungo termine dal mercato del lavoro porta a ristrettezze economiche, a un livello inferiore di benessere psicologico e sociale, che per i giovani rischia di durare a lungo. Considerando gli elevati tassi di disoccupazione, gli Stati membri hanno privilegiato iniziative concrete per il reinserimento dei giovani nel mercato del lavoro, nonché per la loro inclusione nell'istruzione e nella formazione continua. I dati raccolti in dieci Paesi rivelano che gli Stati membri seguono le proprie strategie nell'attuazione del programma, ma rilevano anche punti comuni, come:

- la necessità di importanti riforme del sistema per migliorare l'efficacia delle politiche promosse;
- migliorare la capacità dei servizi pubblici per l'impiego;
- incrementare ed elevare il livello dell'istruzione e della formazione professionale;
- necessità di aumentare l'efficacia nelle *partnership* tra le parti interessate.

In termini di misure concrete, la maggior parte dei Paesi si sta concentrando sul miglioramento del sistema scolastico per agevolare le transizioni dei giovani, con l'introduzione di sistemi duali di apprendistato (alternanza scuola-lavoro). È necessario tuttavia un maggiore sforzo per raggiungere i gruppi più vulnerabili: per età, condizioni socio-economiche, genere e perché diversamente abili. Sono necessarie iniziative di inclusione sociale che vadano oltre il mercato del lavoro. Però, le “prove” fornite dagli studi di casi non indicano una chiara tendenza alla crescita degli investimenti pubblici in Italia in questo campo.

Nel complesso, le politiche di inclusione sociale includono: misure basate sulla comunità, con un *focus* sulla partecipazione civica e lo sviluppo di reti; formazione personalizzata; misure di

¹⁷ La strategia Europa 2020, impegna gli Stati membri dell'UE ad intervenire su almeno 20 milioni di persone a rischio, o già in condizione, di povertà ed esclusione sociale.

¹⁸ Cfr. (a cura di) S. Alfieri, E. Sironi, *UNA GENERAZIONE IN PANCHINA. Da NEET a risorsa per il Paese*, Vita e Pensiero, Milano, 2017.

sensibilizzazione al fine di superare gli ostacoli strutturali all'inclusione giovanile; formazione per professionisti che lavorano con persone giovani, socialmente escluse. Tutte queste iniziative sono, principalmente, fornite da organizzazioni senza scopo di lucro. Si sottolinea, a livello UE, il bisogno di una maggiore attenzione all'inclusione sociale per aiutare tutti i giovani a diventare attivi membri della società – cittadini – agevolandone l'ingresso nel mercato del lavoro.

Questo “investimento sociale” è un promettente punto di partenza per questo risultato, in quanto, afferma il principio che investire in anticipo sulle fasi della vita ha effetti positivi sui risultati sociali successivi. Per quanto riguarda l'attuazione della Garanzia per i Giovani, si legge in *Eurofound* (2015), che gli Stati membri dovrebbero astenersi dall'adottare “approcci ristretti”, incentrati sull'occupazione, ma piuttosto adottare un approccio olistico più ampio che mira per raggiungere anche coloro che non sono pronti per il lavoro e sono più difficili da reintegrare. Sono necessarie importanti riforme per attuare la Garanzia per i Giovani in maniera veramente efficace e di successo, come garantire che le politiche nazionali, regionali e gli attori locali lavorino insieme in *partnership*¹⁹.

I giovani, compresi quelli attualmente ancora fuori dal mercato del lavoro, non appartengono a gruppi omogenei e quindi necessitano di interventi mirati. Politiche di Garanzia Giovani proposte in alcuni Paesi nordici hanno dimostrato che un approccio personalizzato funziona molto bene ed è più efficace. La sostenibilità degli interventi politici è fondamentale per il successo dell'integrazione dei giovani nel mercato del lavoro. Nel quadro della Garanzia per i Giovani, gli Stati membri devono garantire che le opportunità create sono di buona qualità e alla fine portano a un impiego sostenibile²⁰.

Esistono buone pratiche che promuovono l'inclusione sociale più ampia dei giovani, ma meritano maggiore sostegno in termini di investimenti pubblici. Queste iniziative sono in molti casi gestite da attori privati senza scopo di lucro e comportano diverse collaborazioni. Tuttavia, il potenziamento di queste iniziative è stato difficile a causa della mancanza di stabilità finanziaria e della mancanza di sostegno da parte delle autorità pubbliche. Un approccio che pone molta più enfasi sulla motivazione e l'impegno attivo dei beneficiari, così come le reti di relazioni umane (tra

¹⁹ Questo richiederà ancora tempo e ulteriore impegno, maggior coinvolgimento delle parti sociali e delle organizzazioni giovanili.

²⁰ Sebbene siano disponibili importanti finanziamenti UE per l'attuazione della Garanzia per i Giovani attraverso il Fondo sociale europeo e l'Iniziativa per l'occupazione giovanile, anche gli Stati membri devono dare la priorità all'occupazione giovanile utilizzando risorse nazionali. Misure più ampie per l'inclusione sociale dei giovani sembrano essere influenzati da vincoli finanziari legati anche al risanamento di bilancio e alla priorità delle iniziative legate all'occupazione. I vincoli finanziari non sono l'unico ostacolo alle iniziative che promuovono l'impegno attivo, anche la resistenza di adulti e delle istituzioni può essere una sfida.

pari, assistenti sociali e agenzie di servizi) funzionano meglio del tradizionale approccio di condizionalità e potrebbero ispirare politiche sociali più ampie.

3.4. Definizione dell'oggetto della ricerca: identikit NEET

L'acronimo NEET viene introdotto per la prima volta nel 2002, da John Bynner e Samantha Parsons, in un articolo dal titolo *Social exclusion and the transition from school to work: the case of young people Not in Education, Employment, or Training* (NEET), sul *Journal of Vocational Behavior*²¹.

Prima di allora milioni di giovani vivevano spensierati la loro transizione all'età adulta senza sapere che quelle quattro lettere li avrebbero presto etichettati come problema sociale. «Generazione perduta, giovani europei senza futuro o futuro europeo senza giovani, nuovi analfabeti lavorativi. Sono queste alcune delle locuzioni che si possono indentificare effettuando una breve rassegna delle pubblicazioni che negli ultimi anni hanno affrontato la questione della popolazione giovanile *Not in Education Employment or Training* in Europa» (Agnoli, 2014, p. 27).

Quella di NEET è una condizione strettamente associata a questa fase della vita, in cui si passa da giovane ad adulto. In sociologia sappiamo che la transizione nel modello di società occidentale è segnata fondamentalmente da cinque tappe: l'uscita dalla casa dei genitori, il completamento del percorso educativo, l'ingresso nel mercato del lavoro, la formazione di una famiglia, l'assunzione di responsabilità verso i figli.

Però, come presentato nel primo capitolo (1.1.2.), oggi la società complessa, definita liquida o gassosa, ha da una parte allungato i tempi di queste tappe e dall'altra le ha destrutturate o meglio trasformate. Non sono più un processo lineare e soprattutto non più omogeneo, quello che fino a qualche decennio prima si vedeva essere un percorso, prima di individualizzazione e poi di riconoscimento in un ruolo sociale sembra oggi venire a mancare nelle ultime generazioni²².

3.4.1. L'emergenza delle generazioni NEET

In un'analisi comparativa a livello europeo che ne fa Enrico Nelli Ballati, nel secondo capitolo del libro dell'Agnoli, emergono interessanti considerazioni che riprendo qui sinteticamente. Lui sostiene, come molti altri ricercatori, che l'identificazione e lo studio dei fenomeni legati alla specifica condizione dei NEET deve assumere, con sempre maggiore rilevanza, una valenza

²¹ Volume 60, Issue 2, Aprile 2002, pp. 289–309.

²² Cfr. M.S. Agnoli, *Generazioni sospese. Percorsi di ricerca sui giovani Neet*, FrancoAngeli, Milano, 2014.

fondamentale sia sul piano sociologico sia per il monitoraggio e l'implementazione delle politiche volte all'attivazione di questi soggetti in ambito europeo.

Come spiegano le teorie economiche, durante i periodi di recessione l'impatto del ciclo economico sulla disoccupazione giovanile si attua con modalità veloci. Questa marcata sensibilità dell'indicatore viene imputata essenzialmente a due fattori.

Il primo è rappresentato dall'alta presenza di lavoratori giovani nei settori tendenzialmente più esposti alle variazioni del ciclo economico. Il secondo è costituito dalla sovra-rappresentazione all'interno delle categorie di lavoratori a tempo determinato dei giovani, che sono quindi un settore della popolazione espulso in maniera più veloce dalla posizione di occupato²³. Questa è la causa impietosa dei “mancati” equilibri economici di cui i giovani sono i primi a farne le spese. La categoria NEET, però, è qualcosa che non credo si possa spiegare solo con la documentata osservazione legata al periodo sempre più o meno difficile dell'economia globale. Se è vero che il mercato accoglie meno, e anche vero che comunque settori in cui le richieste ci sono spesso faticano a trovare giovani lavoratori da impiegare in ruoli scoperti.

Non è qui mia intenzione affrontare, entrando nel dettaglio specifico, la questione del perché certi lavori non sono accettati e neppure cercati (emergeranno dai dati esaminati nella terza parte della ricerca). È comunque un aspetto su cui ragionare e riflettere, come mai giovani che sono inoccupati e in cerca di un lavoro, oggi, preferiscono rimanere nella condizione di NEET, piuttosto di accettare un lavoro che non considerano “adatto” a loro.

I NEET fanno parte dei *Millennial* o *Echo Boomer* o “Generazione Y”, sono nati tra il 1980 ed il 2000; sono la generazione più vasta di sempre, le statistiche raccontano di 2,3 miliardi di individui, che rappresenterà la metà della forza lavoro mondiale entro il 2020²⁴. Sono i figli delle generazioni dei *Baby boomer*, quelli dell'esplosione demografica²⁵: cresciuti nel *boom* economico, con redditi elevati e grande capacità di risparmio, anche se oggi alcuni vedono deteriorata la propria posizione finanziaria, e rinviare più in là l'età della pensione.

²³ Cfr. M. Mascherini, L. Salvatore, A. Meierkord, J.M. Jungblut (Eurofound), *NEETs Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2012, pp. 1–17.

²⁴ La caratteristica più evidente dei *Millennials* è che sono la prima generazione della storia che nella propria età adulta presenta dimestichezza con la tecnologia digitale e conosce spontaneamente i codici della comunicazione digitale. I *Millennials* vengono prima della “Generazione Z”, quella dei nati dopo l'anno 2000, la quale presenta caratteristiche assai diverse, e dopo la “Generazione X”, quella dei nati tra il 1960 e il 1980. I *Millennials* sono stati teorizzati dagli storici William Strauss e Neil Howe alla fine degli anni '80, e successivamente questa segmentazione è stata utilizzata anche da Ad Age e da altri teorici, non senza critiche: ad esempio il Time si riferiva ai *Millennials* nel 2013 come a dei “ragazzini pigri e narcisisti che vivono ancora con la propria famiglia”.

²⁵ Il picco nel 1957, quando negli USA nacquero 4,3 milioni di bambini.

Hanno cresciuto i propri figli nel mito di “puoi avere tutto ciò che vuoi” e “non permettere a nessuno di mettersi fra te e i tuoi obiettivi”, senza capire che il mondo nel frattempo era cambiato, che la crisi e la deindustrializzazione avevano trasformato le loro certezze in precarietà. Sono stati, spesso, genitori ingombranti, quelli a cui nel film, *Il capitale umano*, Paolo Virzì fa dire, «per voi ci siamo giocati tutto, anche il vostro futuro».

Al *millennial*, il nostro immaginario fa corrispondere un tragicomico ragazzetto abulico, svogliato, disoccupato, smidollato, *internet*-dipendente e fustigato dalla congiuntura socio-economica. Vale in Italia, dove ci sono 2 milioni e 200 mila, in verità non tutti *millennial*, e vale in Europa e negli Stati Uniti. Il racconto di questa complessa generazione, spesso imprevedibile (in molti hanno ironizzato sul fatto che non esista davvero) e dal nome arrogante, si scosta difficilmente da quello stereotipo e, anzi, spesso lo fortifica, contribuendo a una lettura fasulla del presente.

Richie Norton²⁶, ha scritto un lungo pezzo in cui ha smontato, attraverso dati concreti, quattordici falsi miti sui *millennial*; a usato la parola *debunked*, quella che si usa quando si sbugiardano le bufale o, più sarcasticamente le post verità²⁷. La sua contro-narrazione sui *millennial* è, in sostanza, una concisa, pulita, elencazione di dati: numeri, ricerche, articoli che si è limitato a raccogliere e che, in molti casi, non sono neppure novità.

Alcuni si riferiscono a diversi anni fa e non sono mai stati smentiti da *trend* opposti; nonostante questo, nessuno di essi ha mai inciso sull'immaginario collettivo e i *millennial* percepiti rimangono assai peggiori di quelli reali. Già nel 2010 le ricerche²⁸ dimostravano che i *millennial*, rispetto a chi li ha preceduti (*boomer* e *generazione x*), sono i meno frustrati su lavoro, quelli più capaci di far progredire la propria carriera.

A ottobre del 2016, un *team* di sociologi e psicologi ha pubblicato una ricerca da cui è emerso che i *millennial* non sono affatto sprovvisti di etica del lavoro, come viene loro spesso rimproverato (in America, li si accusa di aver disperso l'etica protestante del lavoro). Nel 2015, l'*Economist* dava ampio rilievo a un sondaggio condotto dalla *University of Southern California* da cui era risultato che il 41% dei *millennial* dichiaravano che il dipendente deve eseguire le indicazioni del capo, anche quando non le comprende: una posizione condivisa solo dal 30% dei *boomer*.

²⁶ Ritchie Norton è autore di molti libri americanissimi su come rendere la propria vita eroica e appagante. È un consulente di quelli che aiutano le persone “a vivere superando le proprie paure ed eliminando i rimpianti”. Le sue analisi sono incontestabilmente lucide.

²⁷ <https://medium.com/the-mission/the-14-most-destructive-millennial-myths-debunked-by-data-aa00838eecd6>

²⁸ B. J. Kowsk, R. Rasch, J. Wiley, *Millennials' (Lack of) Attitude Problem: An Empirical Examination of Generational Effects on Work Attitudes*, in «Journal of Business and Psychology», June 2010, Volume 25, Issue 2, pp 265–279.

SECONDA PARTE: LA RICERCA

Si potrebbe obiettare che vengono così fuori un'incapacità critica e una sottomissione automatica al lavoro ma, più verosimilmente, si tratta solo della smentita del fatto che i *millennials* non sappiano rispettare i ruoli. Antonio Polito, noto giornalista politico, ha scritto sul *Corriere* che siamo in pieno “fallimento educativo” e che i giovani non riconoscono l'autorità perché odiano i propri padri, colpevoli di aver lasciato loro un mondo peggiore.

Un'occhiata a programmi televisivi e *docu-reality show* come *Il Collegio* o *Operazione Tata*, i cui protagonisti sono *millennial* e figli dei *millennial*, offre un'imbarazzante conferma a Polito. Anche se quei programmi, però, spezzettano la realtà e la rimontano in modo che abbia la forma della tesi di fondo che vogliono dimostrare, quindi la loro attendibilità è sempre condizionata al fine che stanno perseguendo.

Sempre l'*Economist* confermava poi che, soprattutto sul lavoro, i *millennial* sono individualisti: al lavoro di squadra, preferiscono quello solitario (eppure le aziende fanno molta attenzione a selezionare personale che abbia una spiccata capacità di stare in *team*) perché non si fidano dei propri colleghi, soprattutto se coetanei.

4. Pianificazione e organizzazione della ricerca

Nella prima fase della ricerca sono stato attento a:

- creare i contatti con tutti gli *stakeholder* coinvolti;
- definire la metodologia per la mia ricerca;
- raccogliere i documenti, i *report* e la bibliografia utile.

Il mio impegno è stato pragmaticamente quello di avviare tutte quelle “azioni” necessaria per uno studio approfondito e calato nel campo d’indagine, come presentato e descritto nella prima parte della tesi. Parallelamente ho iniziato la definizione e la costruzione del materiale necessario (intervista strutturata da svolgere con i destinatari, definizione dei temi su cui concentrare i *focus-group* con gli attuatori, scelta delle fonti documentali a rappresentanza dei decisori), per la progettazione e la pianificazione delle fasi della ricerca sul campo.

Ma soprattutto, c’è stato un lavoro di riflessione per capire ed individuare la teoria di riferimento¹, più adatta al mio caso di studio, per poi poter giungere alla definizione della metodologia da applicare. Quanto appena scritto si è svolto a partire dal novembre del 2015 ed è proseguito fino a luglio del 2017. Contemporaneamente, si è sovrapposta la seconda fase della ricerca, quella in cui sono stato impegnato nella raccolta dei dati sul campo:

- a ottobre del 2016 sono iniziate le prime interviste strutturate con i destinatari, partecipanti alla ricerca, che sono terminate nel mese di giugno 2017;
- a luglio 2017 sono seguiti i tre *focus-group* con gli attuatori, ai quali hanno partecipato sei persone.

La ricerca sul campo, avendo optato per la metodologia legata alla *Grounded Theory* costruttivista, si è svolta in contemporanea per tutto il processo della prima e della seconda fase, quindi dal novembre del 2015, seguendo il protocollo di ricerca fino al marzo del 2018, data

¹ Avendo deciso di seguire la metodologia legata alla *Grounded Theory*, ho anche frequentato un corso a Roma (giugno 2017) presso l’Università degli Studi Roma Tre, sul programma “Nvivo” per l’analisi dei dati *computer-assistita*.

SECONDA PARTE: LA RICERCA

stabilita entro la quale avrei concluso l'analisi dei dati raccolti, per poi dedicarmi alla lettura dei documenti (ricerche, report, statistiche, analisi, ecc.) sui temi della mia ricerca, per arrivare, infine alla sua scrittura.

Bisogna precisare che anche nella terza fase della ricerca, qui presentata più avanti (terza parte: i risultati e la conclusione della ricerca), in linea con le indicazioni metodologiche della *Grounded Theory* costruttivista, ho affiancato la ricerca sul campo alla codifica aperta (primo livello di lavoro sui dati), utilizzando tutto quanto è stato utile per guidarmi alla saturazione delle categorie.

4.1. Scelta dell'area d'indagine, partendo dal caso di studio: *Youth Guarantee*

Al programma europeo *Youth Guarantee*², per combattere la disoccupazione giovanile tramite una serie di misure a sostegno dei giovani (15 – 29 anni), possono aderire persone residenti in Italia (cittadini comunitari o stranieri *extra* Unione europea, regolarmente soggiornanti) che non siano impegnati in un'attività lavorativa, né siano inseriti in un corso regolare di studi, secondari superiori o universitari, o frequentino un'attività di formazione.

L'obiettivo è garantire ai giovani che non studiano e non lavorano un'offerta valida di lavoro, proseguimento degli studi, apprendistato, tirocinio o servizio civile entro quattro mesi dall'inizio della disoccupazione o dall'uscita dal sistema scolastico. Garanzia Giovani riguarda tutto il territorio italiano (tranne la Provincia di Bolzano) ed è affiancato dai piani adottati dalle singole regioni. Le regioni coordinano e attuano le politiche previste dal programma servendosi dei servizi locali per l'impiego, sia pubblici che privati³.

Come si può vedere nella Figura 1, di seguito presentata, a seguito della sottoscrizione del Patto di servizio, ci sono differenti misure a cui l'utente può decidere di aderire. Tra le misure che fanno parte del programma in Liguria ci sono: formazione; accompagnamento al lavoro; tirocini; servizio civile; sostegno all'autoimprenditorialità; mobilità professionale e formazione a distanza. È stato possibile aderire a Garanzia Giovani in Liguria *online* o recandosi in uno degli sportelli dedicati nei Centri per l'Impiego della Liguria, gli *Youth Corner*, ed è stato possibile, anche, partecipare al programma in una regione diversa dalla Liguria.

² *Youth Guarantee* (che come precedentemente scritto nasce dalla Raccomandazione della Commissione europea dell'aprile 2013) ha come finalità quelle di contrastare l'inattività giovanile e di favorire un più agevole e veloce ingresso nel mercato del lavoro dei giovani. In Italia il Programma Garanzia Giovani è stato avviato il 1° maggio 2014 e si rivolge ai dai 15–29 anni disoccupati o inattivi al di fuori di ogni ciclo di istruzione e formazione (NEET). Nel capitolo III si è descritto le sue finalità, qui si affrontano e descrivono gli aspetti operativi.

³ Cfr. L'attuazione della garanzia Giovani. Rapporto trimestrale Numero 2/2017, ANPAL.

SECONDA PARTE: LA RICERCA

Il percorso in Garanzia Giovani inizia con la registrazione al Programma da parte del giovane. Entro 60 giorni dall'adesione il servizio competente di una delle Regioni scelte dal giovane lo contatta per fissare un appuntamento: dopo la fase di accoglienza a carattere universale (servizi di informazione, orientamento e supporto) e sulla base della stipula del Patto di servizio si procede alla presa in carico.

È questa la fase in cui viene definito il percorso personalizzato per l'inserimento lavorativo o per il rientro in formazione/istruzione, in coerenza con le caratteristiche personali, formative e professionali dell'utente definite attraverso il sistema di *profiling*. Entro quattro mesi dal momento della presa in carico il sistema dei servizi competenti offre al giovane servizi di orientamento e di accompagnamento al lavoro individualizzati, interventi di inserimento o reinserimento in percorsi di istruzione/formazione o un'esperienza di lavoro.

Per approfondimenti sul Programma Garanzia Giovani rimando a quanto presentato e articolato nel capitolo precedente (3.1. e 3.1.1.).



Figura 4.1.: Fonte: Rapporto trimestrale ANPAL. Numero 2/2017.

Siamo stati abituati negli ultimi anni a considerare i *Millennial*⁴ (3.4.1.) come la generazione più esposta al mondo globalizzato: *smartphone*, *social media*, trasporti e comunicazioni sempre più efficienti hanno contribuito sicuramente ad accorciare le distanze, sia fisiche che virtuali.

⁴ Il *Pew Research Center*, che si occupa di sondaggi e di ricerca demografica, ha ridefinito i parametri per la classificazione dei *millennial*, definendole: persone nate tra il 1981 e il 1996. Riclassificando anche il limite che divide

SECONDA PARTE: LA RICERCA

Li immaginiamo abituati ad andare a ritmi sempre più frenetici, date le continue scelte che devono affrontare, dal percorso universitario, passando per l'esperienza *Erasmus* (oramai un vero e proprio simbolo di questa generazione senza barriere) fino ad arrivare a potenziali esperienze lavorative, volte ad anticipare sempre di più i tempi e a rendere più consapevole e competente ogni ragazzo che si prepara ad affacciarsi al mondo del lavoro.

Purtroppo, quella che viene raccontata è solo una parte di un quadro in realtà ben più complesso e preoccupante, infatti, oggi ci troviamo a fare i conti con una vera e propria “generazione nella generazione”, i NEET. Diversi sono gli elementi che caratterizzano l'elevato numero di NEET in Italia, questa categoria tende ad includere, come precedentemente descritto (3.2.1.), sempre più differenze al suo interno. Ma per seguire un ragionamento più focalizzato ne possiamo distinguere due tipologie:

- giovani con carenti competenze e in condizione di disagio sociale, a rischio di marginalizzazione permanente;
- neodiplomati e neolaureati con buone potenzialità, ma con tempi lunghi di collocazione nel mercato del lavoro per le difficoltà di valorizzazione del capitale umano nel sistema produttivo del nostro Paese.

4.1.1. Una generazione nella generazione

I principali problemi che accomunano i NEET sono: da una parte, la mancanza di titoli (minimi) e competenze sufficienti; dall'altra, l'impossibilità di accedere al mercato del lavoro nonostante la preparazione e le qualifiche acquisite. Entrambi rischiano di portare a un risultato comune: bassi livelli di autostima, sfiducia nei confronti della società e un evidente rischio di isolamento sociale (sono numerosi i NEET che si chiudono in casa, utilizzando come principale strumento comunicativo il *web*) e immobilismo.

i *millennial* dai *post-millennial*, con l'intento di fare chiarezza sui termini, spesso usati in modo sconclusionato da *media*, ricercatori e aziende. I *millennial* sono coloro nati tra il 1981 e il 1996. Dal 1997 si fa parte di un'altra generazione il cui nome, non ancora definitivo, è informalmente *generazione Z*. Neil Howe e William Strauss sono i due storici che per primi hanno parlato della generazione dei *millennial*, etichettando i nati dal 1982 al 2004. Nel 2015, secondo le autorità che hanno predisposto il censimento americano, la fascia si è ristretta dal 1982 al 2000. L'azienda *Millennial Marketing*, per i propri studi, ritiene invece che siano quelli nati tra il 1977 e il 2000 mentre, per il dizionario Merriam-Webster, la definizione del termine è ancora più vaga e corrisponde a “una persona nata negli anni '80 o '90”. L'edizione di Wikipedia in lingua inglese è ancora più caotica e identifica nei *millennial* (chiamati anche generazione Y) tutti coloro nati dopo la generazione X, ossia le persone nate durante i primi anni '80 fino all'inizio degli anni 2000. <https://www.wired.it/attualita/media/2018/03/02/chi-sono-millennial/>.

SECONDA PARTE: LA RICERCA

Senza lo studio, le esperienze formative o lavorative, i ragazzi rischiano di perdersi in quello che dovrebbe essere il cammino di crescita verso l'autonomia e l'età adulta⁵. Il programma Garanzia Giovani, ponendo al centro il tema della disoccupazione giovanile, e inserendo il tema delle competenze nel mondo dell'istruzione, ha promosso la collaborazione tra il settore pubblico e quello privato.

Seppure si possa trattare di una mossa vincente per contrastare la disoccupazione giovanile, essa sembra non riuscire ad intercettare una parte consistente dei NEET, con competenze spesso troppo basse per accedere al mondo del lavoro, e fin troppo scoraggiati per mettersi a ricercare attivamente una qualsiasi opportunità.

Siamo davanti ad una generazione che sta perdendo sempre di più il contatto con la realtà economico-sociale del Paese e che rischia di non avere una voce, di non potersi affermare e passare quasi inosservata nella frenesia del nuovo millennio. I limiti dell'approccio quantitativo⁶ nell'osservare a posteriori questa "generazione nella generazione" sono però evidenti; erano già stati ben presto messi in dubbio da Dilthey, Heidegger⁷ e Pinder (1926), che hanno contribuito con diversi elementi alla definizione delle caratteristiche principali del concetto di generazione:

- l'appartenenza ad una stessa fase della vita (la contemporaneità);
- eventi, cause, punti in comune caratterizzanti;
- orizzonte comune di esperienze.

Quindi in questo contesto la presenza di incastri temporali tra le varie generazioni, come nell'idea della "generazione nella generazione", non si configura più come un problema ed esse possono avere durate diverse ed essere compresenti allo stesso tempo, perché fondamentalmente coesistenti in mondi paralleli.

Una generazione, poi, ha anche un'identità collettiva riconoscibile, sempre a posteriori, che si fatica ancora oggi a cogliere per la generazione dei NEET, per provare a capirne, più che a definire, le condizioni che l'hanno generata.

Un aiuto per affrontare questo compito epistemologico⁸ viene offerto dalle osservazioni e riflessione che Mannheim, che già novant'anni prima proponeva sul tema delle generazioni nel suo

⁵ Cfr. <http://eastwest.eu/it/opinioni/millennials-giovani-mondo/neet-giovani-lavoro>.

⁶ Fin dall'antichità (Erodoto, *Le Storie*, 2.142. Eraclito, DK 22A 19DK.) si intendeva una generazione anche come unità di misura temporale non *standard* per indicare la durata media di tempo tra la nascita dei genitori e la nascita dei loro figli. In questo senso la durata di una generazione era calcolata intorno ai 30 anni e successivamente si è affermata una quantificazione intorno ai 20–25 anni.

⁷ <http://storiaefuturo.eu/contributo-karl-mannheim-allanalisi-delle-generazioni/>.

⁸ *Ivi*.

SECONDA PARTE: LA RICERCA

saggio, *Il problema delle generazioni*, del 1928. «L'essere fino in fondo nel presente della gioventù significa [...] vivere come antitesi primaria proprio ciò che non è più stabile, tradizionale, e legarsi gli uni agli altri proprio in questa lotta, mentre la vecchia generazione si irrigidisce in quello che nella sua gioventù era un nuovo orientamento»⁹.

Rifacendoci all'etimologia del termine, potremmo dire che Mannheim “genera” un nuovo approccio: ricombina in modo originale orientamenti teorici e categorie interpretative, “dando vita” a un qualcosa che prima non esisteva (Chisholm, 2002). Partendo da queste considerazioni, oggi, si commette un errore a “liquidare” il fenomeno dei NEET, parlando di una distesa (immensa) di ragazzi *choosy* o “bamboccioni” per lasciare casa e staccarsi dal nido.

I NEET sono un fenomeno ben più complesso e pieno di diverse sfaccettature, che interessa una notevole parte della popolazione giovanile italiana (e mondiale). Proprio da questa “complessità”, che è insita nella categoria dei NEET, nascono le mie domande di ricerca, per costruire sui dati osservati le “possibili” risposte.

4.2. Le domande di partenza del progetto di ricerca sui NEET

La ricerca qualitativa è guidata da domande di ricerca, piuttosto che ipotesi, domande di ricerca qualitativa sono questioni fondamentali in materia di significazione dell'interazione sociale, ci permettono di attribuire un senso a quello che osserviamo: come fanno le persone a capire, costruire, gestire ed interpretare i loro mondi? (Gold, 1994).

Come scrive Tarozzi (2008): «la domanda di ricerca all'inizio di un itinerario di GT è una domanda generativa, aperta, non eccessivamente focalizzata [...], che cosa accade in una certa area di interesse in relazione, più o meno vincolante, ad alcuni fenomeni o concetti considerati rilevanti. Il problema di ricerca nella sua formulazione precisa non può essere definito chiaramente in anticipo, poiché altrimenti rischia di forzare eccessivamente i dati»¹⁰.

Seguendo queste considerazioni come perimetro entro il quale iniziare la mia ricerca, dopo la prima codifica aperta (seguito la metodologia della *Grounded Theory*)¹¹, dei primi dati emersi dalla lettura delle interviste e dalle osservazioni fatte sui partecipanti, di seguito, posso presentare i tre ambiti d'indagine inizialmente definiti.

⁹ K. Mannheim, *Sociologia della conoscenza*, Dedalo, Bari, 2000, pp. 349–350.

¹⁰ M. Tarozzi, *Op.Cit.*, 2008, p. 44.

¹¹ Nel paragrafo che segue approfondisco quali sono i miei riferimenti metodologici ed epistemologici di riferimento nell'uso di questa teoria, nel lavoro della mia ricerca.

1. **Ambito psicologico** (caratteristiche dell'individuo).

Come si “auto-valutano” i NEET rispetto al mondo del lavoro?

Appare fondamentale comprendere qual è la “loro” consapevolezza identitaria riguardo all'operare (occupare e agire) un ruolo; osservando come riflettono sui propri interessi e se questo avviene in maniera congruente con il proprio *purposeful Self* autentico (Di Fabio, 2014).

2. **Ambito sociologico** (contesto e ambiente di vita).

Come vivono i NEET la propria “condizione”?

Emerge l'importanza di capire e studiare anche gli atteggiamenti, degli stessi giovani, rispetto alla “loro” situazione di vita. Quali sono i condizionamenti, “raccontati” dai giovani o “percepiti” nel *setting* dall'intervistatore, esistenti e riconosciuti.

3. **Ambito socio-psicologico** (relazione).

Come si rappresentano il mercato del lavoro?

Scoprire le credenze che hanno accompagnato il “loro” percorso di crescita formativo e professionale, per prepararsi alla vita adulta, all'interno delle differenti relazioni sociali.

4.3. La metodologia della ricerca

La ricerca presentata è una ricerca qualitativa, svolta con partecipanti geograficamente collocati su un territorio circoscritto all'area della città metropolitana di Genova. La metodologia con cui ho deciso di procedere all'analisi qualitativa dei dati raccolti si fonda sulla *Grounded Theory*¹² (Glase, Strauss, 1967), nel modello che porta avanti Kathy Charmaz (2000, 2006, 2014). Allieva diretta di Glaser, la Charmaz «ha proposto un'interpretazione della *Grounded Theory* (GT) in chiave costruttivista che accetta (parzialmente) un certo relativismo conoscitivo che deriva da una concezione della realtà molteplice e plurale. La GT costruttivista assume che la conoscenza sia frutto di una costruzione reciproca fra il ricercatore e i soggetti della ricerca e quindi pone al centro dell'indagine come dati di ricerca più che i fatti la dimensione del significato»¹³

¹² La *Grounded Theory*, in seguito, potrà anche essere indicata con l'abbreviazione GT.

¹³ M. Tarozzi, *Op. Cit.*, 2008, p. 34.

SECONDA PARTE: LA RICERCA

Questa scelta metodologica pone come prima condizione che il ricercatore non è in grado di scoprire una teoria nascosta in una realtà oggettivamente osservata, né che questa teoria sia una verità generalizzabile e le sue procedure replicabili incondizionatamente. Perché si basa sul presupposto che la conoscenza si scopre in una co-costruzione fra ricercatore e soggetti; la *Gounded Theory* si comprende analizzando il suo aspetto processuale che mette in evidenza e chiarisce il metodo/metodologia della stessa teoria: il *come* ci permette di capire il *che cosa*.

Inoltre, la capacità di riflessività del ricercatore è un'opportunità per capire come le sue esperienze e le sue comprensioni del mondo influenzano il processo della stessa ricerca. Patton (2002) ha anche sottolineato l'importanza della prassi (l'integrazione della teoria e della pratica); capire (*verstehen*), il che implica una forte e profonda comprensione; e l'attenzione alla particolarità: «fare giustizia per l'integrità dei casi unici»¹⁴. Infine, ha sottolineato l'importanza del dialogo tra le diverse prospettive. Questo, anche, perché i paradigmi costruttivisti condividono alcune visioni del mondo con le teorie post-moderne, ideologiche e critiche; quindi dobbiamo considerare che esiste una notevole sovrapposizione negli *standard* di fiducia dei paradigmi¹⁵.

In contrasto diretto alle tradizioni di ricerca quantitative, che vedono l'obiettività come obiettivo o, almeno, come un'aspirazione, nella ricerca qualitativa il ricercatore – *grounded theorist* costruttivista – riconosce che la stessa natura dei dati che trova, come anche i processi analitici in cui è impegnato, sono fondati sulla soggettività. A seconda del paradigma sottostante, possiamo lavorare per limitare, controllare o gestire la soggettività o possiamo abbracciarla e utilizzarla come dato.

Quindi sarebbe un errore distinguere ricerca qualitativa come soggettività ed approcci quantitativi come obiettività (Scriven, 1972)¹⁶. Tutte le ricerche sono soggette a *bias* dei ricercatori; le prospettive qualitative e quantitative hanno i loro modi di avvicinarsi alla soggettività e sono molto influenzate dalla paradigmi che guidano la ricerca.

Nella figura 4.2.¹⁷, presentata nella pagina seguente, si vede il movimento a vortice che sale del processo della GT, continuamente accompagnato e guidato, da una parte dalla continua e costante raccolta dei memo (osservazioni continue sull'avanzamento del lavoro di ricerca e ogni altra informazione che si ritiene utile annotare) e dall'altra parte il lavoro di raccolta dati con la relativa codifica (aperta, focalizzata e teorica), che ci conducono alla produzione di un *report* finale a cui seguirà la valutazione della ricerca stessa.

¹⁴ M.Q. Patton, *Qualitative Research & Evaluation Methods*, Sage Publications, Inc. 2002.

¹⁵ Cfr. S.L. Morrow, Quality and Trustworthiness in Qualitative Research in Counseling Psychology, in «Journal of Counseling Psychology», 2005, Vol. 52, No. 2, 250–260, p. 253.

¹⁶ Cfr. *Ibidem*, p.254.

¹⁷ M. Tarozzi, Op. Cit., p. 40.

SECONDA PARTE: LA RICERCA

La scuola costruttivista della Charmaz vuole superare il tradizionale positivismo della scuola di Glaser e Strauss ed interpreta la metodologia della *Grounded Theory* come una nuova strategia euristica flessibile. Un vero e proprio multi-metodo, non solo come un formulario di procedure (come è stato presentato da Glaser).

Mantenendo, però, sempre una vigile attenzione alle modalità operative, attraverso le quali il ricercatore giunge a produrre i significati. In questa prospettiva, particolarmente rilevante è il percorso autoriflessivo (come precedentemente sottolineato) attraverso cui, in un'ottica di co-costruzione della conoscenza tra l'osservato e l'osservatore, il ricercatore può elaborare i significati relativi ai processi di concettualizzazione e formazione degli schemi teorici, collegati al campo sostantivo di interesse per la ricerca in atto.

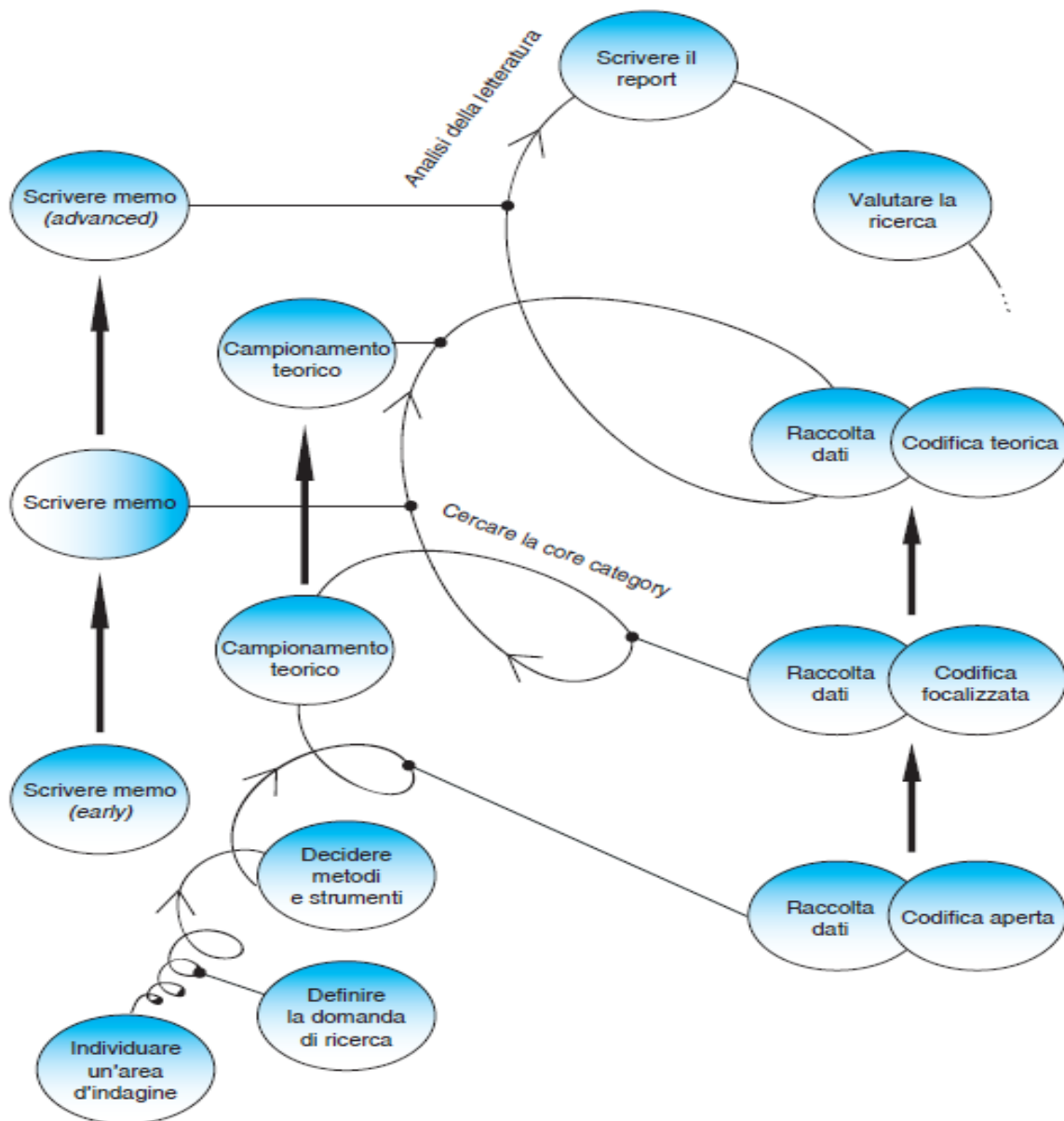
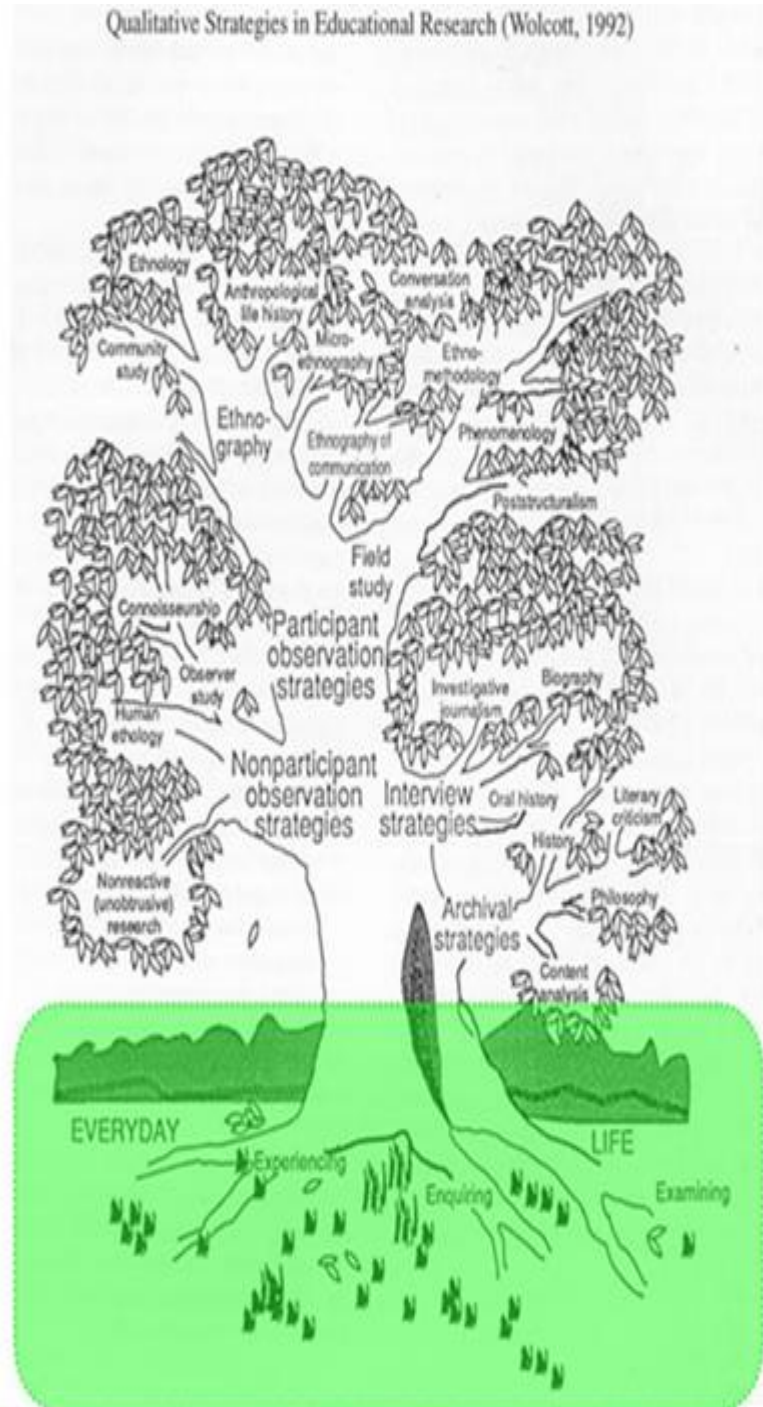


Figura 4.2.: Il processo della GT (Tarozi, 2008, p.40).

SECONDA PARTE: LA RICERCA

Il *grounded theorist* costruttivista usa e valorizza il patrimonio di conoscenze e i sistemi di credenze degli attori, che partecipano al processo di ricerca, ed è consapevole di essere lui stesso coinvolto in prima persona nel fenomeno indagato. Intorno al quale elabora le interpretazioni: soggettive e particolari. La sezione sotto terra (*grounded*) della figura 4.3., nella pagina seguente, di un albero (Wolcott, 1992), applicando la metafora delle radici che penetrano nel terreno, ci permette di capire come sia inevitabile per il ricercatore vivere “immerso” nel fenomeno empirico che sta analizzando (*examining*), indagando (*enquiring*) e, pur anche se con oggettività, sperimentando (*experiencing*). Epistemologicamente, quindi, è impossibile voler “esplorare” un fenomeno senza farne parte, nel paradigma della *Grounded Theory*.



«All is data» significa che tutto ciò che io vedo, ascolto e percepisco relativamente al sistema da me osservato, assieme a tutto quello che già conosco attraverso i miei studi e la mia esperienza, rappresentano i dati della ricerca (Charmaz 2000, 2006; Bryant 2003). «La GT è un metodo generale di analisi comparativa [...] e un insieme di procedure capaci di generare (sistematicamente) una teoria fondata sui dati»¹⁸. Infine, ritengo utile sottolineare anche un altro aspetto, ovvero, che la scelta dei partecipanti all'indagine in una ricerca condotta con GT avviene con una strategia di campionamento a scelta ragionata: campionamento teorico. Il ricercatore non definisce il campione con tecniche statistiche prima di iniziare la rilevazione, ma nel corso della

¹⁸ Ivi, p. 10.

SECONDA PARTE: LA RICERCA

ricerca stessa sulla base della rappresentatività del campione rispetto ai temi via via emergenti come significativi, per la ricerca stessa.

Figura 4.3.: disegno dell'albero della GT¹⁹

(Wolcott, 1994, p. 178).

4.3.1. La teoria fondata sui dati (o *grounded*)

«The Grounded Theory is a general methodology of analysis linked with data collection that uses a systematically applied set of methods to generate an inductive theory about a substantive area»²⁰. È molto importante chiarire questa stretta relazione che nella GT esiste e convive tra la teoria e la metodologia come, in *The Discovery of Grounded Theory*, gli stessi Glaser e Strauss (1967) si premuniscono di spiegare. Per comprendere questo nesso, si potrebbe dire che chi vuole usare la GT deve saper governare le due facce della stessa GT: teoria e metodologia (figura 4.4.).

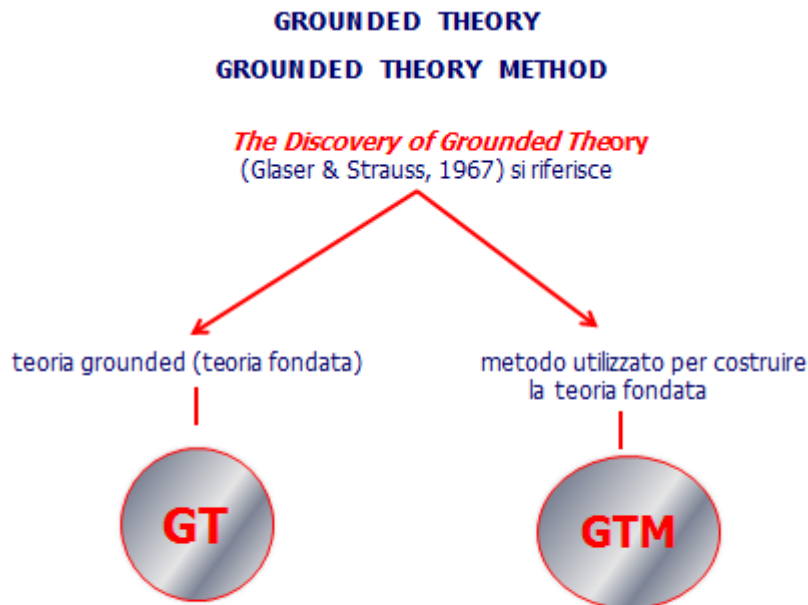


Figura 4.4.: relazione tra teoria fondata (*grounded*) e metodologia utilizzata per costruire la teoria fondata.

La GTM ha l'obiettivo di generare una teoria *grounded* e non di verificare teorie già esistenti, deve rispettare quattro condizioni per essere applicata correttamente. La prima è quella di ricordarsi e considerare sempre che è una teoria di medio raggio (Merton, 1949). La seconda, che è una teoria fondata, perché generata a partire dai dati; è sempre radicata nell'esperienza ed è capace

¹⁹ Cfr. H. Wolcott, *Transforming qualitative data, description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

²⁰ B.G. Glaser, *Basics of Grounded Theory Analysis. Emergence vs Forcing*, Sociology Press, Mill Valley, 1992, p. 16.

di dar conto della realtà presa in esame. La terza, che può essere: sostantiva e formale. Infine la quarta, che deve rispettare i seguenti quattro criteri fondamentali, risultando: 1) aderente ai fatti (*fit*); 2) funzionante (*work*); 3) rilevante (*relevant*); 4) modificabile (*modifiability*).

Dobbiamo sempre ricordarci che i dati che fondano la teoria vengono elaborati, durante il processo di ricerca, sotto forma di categorie e di proprietà, che interagiscono in un rapporto circolare di relazione sistematica: proprietà → categorie → proprietà → categorie. Una categoria si regge da sé in quanto elemento concettuale della teoria stessa, laddove una proprietà è un aspetto concettuale o un elemento della categoria. Un esempio della distinzione tra categoria e sue proprietà è quello riferito a due categorie tipiche dell'assistenza infermieristica: il “contegno professionale” delle infermiere e le loro percezioni della “perdita sociale” di un paziente terminale.

Una proprietà della categoria della “perdita sociale” è quella delle “giustificazioni logiche della perdita”, ossia le ragioni che le infermiere adducono per giustificare a se stesse le proprie percezioni della perdita sociale. Tutti e tre i costrutti sono collegati tra loro: le “giustificazioni logiche della perdita” sorgono tra le infermiere per spiegare perché considerano la morte di un determinato paziente un'elevata “perdita sociale” e questa relazione le aiuta a mantenere il loro “contegno professionale” quando si trovano ad affrontare la morte di quel paziente²¹. Si può sintetizzare il processo di generazione di una teoria *grounded* in quattro tempi, come di seguito proposti.

- 1) **Codifica dei dati:** «prevede di raccogliere e analizzare i dati simultaneamente ed è quell'insieme di tecniche e procedure utilizzate per concettualizzare i dati»²². In particolare, l'approccio classico distingue due tipi di codifica, organizzate in tre fasi progressive e concettualmente sempre più elevate: la codifica sostantiva, che include le procedure di codifica aperta e selettiva, e la codifica teorica.
- 2) **Analisi comparativa dei dati:** prevede una sistematica comparazione durante ogni passaggio di analisi e ha l'obiettivo di generare, a un primo livello, le categorie concettuali con le loro proprietà e, a un secondo livello, le ipotesi o le relazioni tra le categorie e le loro proprietà.
- 3) **Campionamento teorico,** che la GTM utilizza al posto del campionamento probabilistico su base statistica, è uno strumento di elaborazione teorica e consiste nell'individuare i soggetti seguendo le indicazioni che provengono dal processo stesso di analisi e dalla teoria

²¹ A. Strati, *La scoperta della Grounded Theory*, Armando Editore, Roma, 2009, p.66.

²² M. Tarozzi, *Op. Cit.*, 2008, p. 47.

SECONDA PARTE: LA RICERCA

emergente: gli schemi di campionamento si trasformano quindi dinamicamente con il procedere della ricerca.

- 4) **Annotazioni teoriche** (o memo) si caratterizzano come appunti che delineano e insieme costruiscono il processo di analisi, spiegano e danno corpo alle categorie emergenti e supportano l'elaborazione delle categorie e delle loro proprietà, contribuendo a definire le relazioni tra le categorie.

La Tabella, 4.6., nella pagina di seguito, ci permette di illustrare le più evidenti differenze, che si possono cogliere nelle principali scuole della *Grounded Theory*.

Principali scuole della GT	<i>GTM CLASSICA</i>	<i>GTM FULL CONCEPTUAL DESCRIPTION</i>	<i>GT COSTRUTTIVISTA</i>
Autori	Glaser	Strauss e Corbin	Charmaz
Domanda di ricerca	Non è un'affermazione che identifica il problema da studiare. È impossibile, in anticipo, definire l'argomento preciso della ricerca: si parte da un'area di indagine in maniera aperta.	È un'affermazione che identifica con chiarezza il problema di studio. Consente di restringere e di rendere gestibile l'area di indagine.	Non c'è. La ricerca è avviata dai concetti sensibilizzanti (Blumer), interessi personali e disciplinari.
Tipo di dati	<i>All is data.</i>	Indifferente. Soprattutto osservazioni.	Interviste semi strutturate e analisi testuale. Co-costruzione dei dati.
Core category	Emerge quasi magicamente ed è intuita improvvisamente all'inizio o alla fine della ricerca.	Far emergere la c.c. richiede manipolazioni forti dei dati.	Non c'è una sola c.c.
Tipi di codifica	Sostantiva Teorica	Aperta Assiale Selettiva	Iniziale Focalizzata Assiale Teorica
Domanda	Non è un'affermazione che identifica il problema da	E' un'affermazione che identifica	Non c'è. Avviano la ricerca i concetti

SECONDA PARTE: LA RICERCA

di ricerca	studiare. È impossibile definire l'argomento preciso della ricerca, in anticipo: si parte in maniera aperta da un'area di indagine.	chiaramente il problema da studiare. Consente di restringere e di rendere gestibile l'area di indagine.	sensibilizzanti (Blumer), interessi personali e disciplinari.
-------------------	---	---	---

Tabella 4.5.: Raffronto tra le principali scuole della GT.

4.4. Gli strumenti della ricerca

La costruzione degli strumenti per la ricerca mi ha visto impegnato, *in primis* a studiare quanto ho potuto trovare di già disponibile e proposto in letteratura per una ricerca qualitativa con caratteristiche simili alla mia. Quindi, ho iniziato, anche sulla base di quanto stava emergendo dalla primissima fase di avvio della ricerca (quella in cui mi sono concentrato nel raccogliere i documenti, i report, la bibliografia e a creare i contatti utili con tutti gli *stakeholder*), a indentificare quali potevano essere gli strumenti più valutati e idonei per la mia specifica indagine di ricerca.

Nei sotto–paragrafi che seguono sono presentati i principali strumenti che sono stati da me individuati e costruiti, con un lavoro di confronto costruttivo con i miei *tutor* di ricerca e gli esperti di orientamento con cui ho collaborato nelle attività di orientamento specialistico all'interno del Progetto Garanzia Giovani Liguria.

4.4.1. Intervista semi–strutturata

La scelta di optare per l'uso dell'intervista semi–strutturata è avvenuta dopo aver risolto un mio combattuto dilemma, ovvero: decidere quanti partecipanti volevo che fossero coinvolti nella ricerca come destinatari degli interventi della politica d'intervento sui NEET del Progetto Garanzia Giovani Liguria.

Se avessi deciso di optare per l'intervista in profondità avrei dovuto concentrarmi su un numero molto minore di casi²³. Inoltre, questa strada, anche, dopo una riflessione e un confronto aperto con esperti che hanno lavorato a contatto con l'utenza, negli sportelli sul territorio della città metropolitana di Genova, è sembrata la meno percorribile per due forti evidenze.

La prima, è subito emersa dalle osservazioni argomentate nel confronto con gli esperti, che hanno messo in luce l'enorme eterogeneità degli individui che si presentano agli sportelli, quindi,

²³ Un'intervista strutturata mi avrebbe permesso di coinvolgere molte più persone, ma senza lasciare un congruo margine ai partecipanti, in cui “dare” la possibilità di raccontarsi oltre alle domande loro presentare.

SECONDA PARTE: LA RICERCA

questa condizione avrebbe potuto far concentrare troppo, le interviste in profondità, solo su alcuni aspetti a scapito di altri altrettanto significativi.

La seconda, è riferita alla popolazione su cui le interviste sono dirette, che rientra in un *range* d'età, tra i 15 e i 29 anni; gli stessi operatori dei percorsi di orientamento specialistico hanno riferito le molte difficoltà a far raccontare liberamente la propria esperienza di vita a questi soggetti.

Infatti, a parte pochissime eccezioni, i giovani spesso si raccontano sinteticamente e solo se continuamente sollecitati ad aggiungere particolari e precisazioni, argomentano più analiticamente, ponendo maggiore attenzione a quei dettagli che spesso sono da loro considerati irrilevanti o scontati, e quindi omessi, facendo perdere un considerevole bagaglio d'informazioni sulla loro esperienza di vita.

Con queste premesse è stato dipanato il mio dubbio iniziale, sciogliendo anche ogni mia riserva sul timore iniziale di correre il rischio di costruire uno strumento troppo chiuso e vincolante, per permettere ai giovani di raccontarsi il più liberamente possibile. Anche perché l'intervista semi-strutturata che ho costruito è sì un processo di acquisizione d'informazioni semi-strutturato, ma ho cercato di seguire un percorso in cui l'esperienza di vita dell'intervistato potesse emergere con libertà, ispirandomi all'intervista narrativa focalizzata di Arcidiacono (2010)²⁴.

Quindi la mia decisione è stata sì per un'intervista qualitativa, ma semi-strutturata: «una conversazione provocata dall'intervistatore, rivolta a soggetti scelti sulla base di un piano di rilevazione e in numero consistente, avente finalità di tipo conoscitivo, guidata dall'intervistatore, sulla base di uno schema flessibile e non standardizzato di interrogazione»²⁵.

Questo tipo di intervista ha una struttura aperta che utilizza domande-stimolo per suscitare narrazione, le domande sono poche, formulate a blocchi, tenendo ben da conto le opportunità e la sensibilità dei giovani partecipanti. L'intervista viene condotta sulla base di una traccia, ma anche se la traccia è preparata, è sempre necessaria un po' di flessibilità.

Come conduttore mi sono impegnato ad ascoltare l'intervistato e quando la sua narrazione si è interrotta ho sempre cercato di rilanciare con una nuova domanda, o con la richiesta di chiarimenti. Per permettere all'intervistato di affrontare il compito richiesto, ho preso anche una decisione, rivelatasi molto utile, di presentare ai soggetti coinvolti "visivamente" su carta la copia della traccia dell'intervista loro proposta.

L'intervista semi-strutturata si configura come un incontro cordiale, una esperienza relazionale, in cui il conduttore aiuta e facilita il processo di riflessione e di evocazione di fatti e situazioni. L'intervistato è messo in condizione di raccontare in maniera distesa la propria

²⁴ Si tratta d'interviste che nella loro organizzazione rispondono ai criteri dell'intervista qualitativa non strutturata, ma in realtà la loro realizzazione richiede di tenere conto anche della procedura che si attua per l'intervista semi-strutturata.

²⁵ P.G. Corbetta, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, il Mulino, Bologna, 1999, p. 405.

esperienza e deve avere il piacere di scoprire che c'è qualcuno a cui preme conoscerla. L'intervista, tuttavia, si configura come una relazione asimmetrica, nella quale il conduttore guida l'incontro sulla base della traccia dell'intervista.

L'intervista semi-strutturata deve essere condotta in modo tale da creare, fin dai primi momenti, un clima di relazione e di fiducia, attraverso una reale attenzione del conduttore verso la persona intervistata che dovrà essere messa in condizione di raccontare qualcosa di sé e del suo mondo, qualcosa che per lei/lui è, o è stato, significativo. Per creare un buon clima relazionale è necessario che ci sia un interesse reale, una curiosità vera, benevola da parte del conduttore.

È importantissimo che l'intervistatore-ricercatore sospenda ogni giudizio e pregiudizio e non opponga od imponga mai una verità, un suo modo di vedere le cose sull'intervistato. «Lo scopo dell'intervista qualitativa è quello di capire come i soggetti studiati vedono il mondo, di apprendere la loro terminologia ed il loro modo di giudicare, di catturare la complessità delle loro individuali percezioni ed esperienze [...]. L'obiettivo prioritario dell'intervista qualitativa è quello di fornire una cornice entro la quale gli intervistati possano esprimere il loro proprio modo di sentire con le loro stesse parole»²⁶.

È fondamentale che il conduttore si metta in posizione di ascolto: un ascolto curioso, partecipe, non giudicante, anche nella situazione in cui ciò che l'intervistato dice infastidisce. A volte razionalmente il conduttore potrebbe solo pensare di essere in ascolto, ma il suo corpo comunica anche al di là delle parole. Se c'è discrepanza tra comunicazione verbale e non verbale, la persona intervistata potrebbe chiudere o troncare l'intervista. Bisogna mantenere un rapporto umano, senza però lasciare sfuggire di mano l'iniziativa, dimenticando che la relazione che si stabilisce tra conduttore e intervistato è asimmetrica.

Per questo ci sono cose che il conduttore deve evitare, come: le valutazioni, anche quelle troppo positive, le interpretazioni del pensiero, delle parole dell'altro, i completamenti delle frasi dell'intervistato, imparando a tollerare anche i silenzi e soprattutto una regola, che ho imparato negli anni e che mi è servita a catturare importanti informazioni, è di spegnere il registratore solo dopo aver salutato e visto uscire l'intervistato dalla stanza.

L'intervista deve iniziare con una sua breve auto-presentazione da parte dell'intervistatore, che poi passa a spiegare il perché del lavoro che si sta conducendo: gli scopi della ricerca, esplicitare la durata dell'intervista e l'uso del registratore (quindi si chiede all'intervistato di declinare le generalità per poterle audio-registrare)²⁷.

²⁶ M.Q. Patton, *Qualitative evaluation and research methods*, CA: Sage, Beverly Hills, 1990, p. 290.

²⁷ Questa raccomandazione è legata al fatto, che capita spesso quando si dichiara conclusa l'intervista, che l'intervistato nei momenti dei saluti esprima dei commenti riferiti alle domande a cui ha appena risposto. E questo materiale potrebbe rivelarsi molto interessante per la ricerca stessa.

4.4.1.1. Struttura dell'intervista semi-strutturata

Di seguito propongo la struttura dell'intervista semi-strutturata, prima di procedere ad analizzare i suoi passaggi, che saranno descritti nel capitolo successivi (5.2.1.1) nel dettaglio di ogni sua sezione o blocchi: batteria per batteria e domanda per domanda. La presentazione dell'intera struttura, dell'intervista semi-strutturata in questo punto del lavoro, serve a contestualizzare pragmaticamente quanto argomentato nel paragrafo precedente, sul processo di senso dell'intervista, finalizzato a cogliere a pieno lo scopo e gli obiettivi della mia ricerca.

Introduzione all'intervista (da leggere ad ogni partecipante prima dell'intervista)

La ricerca è svolta da Marco Schiavetta, dottorando in sociologia presso il Disfor dell'Università degli Studi di Genova. Lo scopo dell'intervista è indagare la situazione dei giovani neet che hanno aderito a Garanzia Giovani a Genova, in relazione ai problemi incontrati nella ricerca di occupazione e al passaggio dal mondo dell'istruzione al mercato del lavoro. Questo per comprendere meglio i problemi delle nuove generazioni, e in particolare le difficoltà di coloro che al momento non studiano e non lavorano. Tu, avendo accettato di partecipare a questa intervista, sei un nostro testimone privilegiato; ci interessano le tue esperienze e le tue opinioni. I risultati della ricerca dovrebbero aiutare a migliorare i servizi offerti e le politiche per i giovani. I contenuti delle interviste saranno utilizzati in modo rigorosamente anonimo e nel rispetto della legge sulla privacy.

1. GESTIONE DELLA VITA QUOTIDIANA

In questa sezione voglio raccogliere informazioni sulla tua giornata-tipo, chiedendoti di rispondere alle seguenti domande.

Parlandomi di come si svolge una tua giornata tipo.

1. Con chi vivi oggi?

- ☐ in famiglia,
- ☐ condivido la casa con altre persone:
 - ☐ amici,
 - ☐ conoscenti/coinquilini,
 - ☐ casa famiglia o altra struttura di accoglienza.
- ☐ da solo.

2. Sei autonomo economicamente?

- ☐ sì
- ☐ no
- ☐ solo in parte

5-25%	26-50%	51-75%	76-95%
-------	--------	--------	--------

3. Riceve aiuti economici da qualcuno?

- ☐ sì; DA CHI:
- ☐ no

SECONDA PARTE: LA RICERCA

– ☐ solo in parte; DA CHI

5-25%	26-50%	51-75%	76-95%
-------	--------	--------	--------

2. ESPERIENZE NEL MERCATO DEL LAVORO²⁸

In questa sezione si vuole ricostruire un *curriculum* dell'intervistato, per comprendere il tuo rapporto con il mondo del lavoro, ponendoti domande sui seguenti temi.

Parlandomi delle tue esperienze professionali (lavori e anche “lavoretti”), rispondi alle seguenti domande.

1. In che modo sei entrato per la prima volta in contatto con il mondo del lavoro?
2. Quanti anni avevi quando hai iniziato il primo lavoro?
3. Quali tipi di lavori hai fatto? Indica quelli per te più interessanti.
4. Questi lavori erano coerenti con il tuo percorso scolastico?
5. Queste esperienze come hanno arricchito il tuo percorso personale?

RIEPILOGO LAVORI E PROFESSIONI SVOLTE

TIPO DI LAV.	media ORE Lavoro n.	TIPO CONTRATTO /O SENZA CONTR.	DURATA (A, M, S)	GRADIM. DA 1 A 10 Ti piaceva?	MOTIVI DELLA CONCLUSIONE DEL RAPPORTO LAVORATIVO	DAT A FINE
1						
2						
3						
4						
5						

Oggi, parlandomi del tuo modo di cercare lavoro, rispondi alle seguenti domande.

*Nel caso in cui il soggetto non sia impegnato nella ricerca di un lavoro, dopo aver chiesto le esperienze professionali pregresse, si chiede: **Perché oggi hai deciso di non cercare lavoro?***

1. In che modo hai trovato i lavori?
2. Come cerchi il lavoro?
3. Sei attivamente in cerca di lavoro?
 - ☐ sì
 - ☐ solo in parte: in % quanto?
 - ☐ no

5-25%	26-50%	51-75%	76-95%
-------	--------	--------	--------

4. Quali risorse contano di più, in %:
 - le competenze?
 - le conoscenze?
 - la determinazione?

0%	20%	40%	60%	80%

5. Chi senti più d'aiuto per trovare lavoro?
 - ☐ familiari,
 - ☐ amici,
 - ☐ istituzioni (CpI, Comune, Regione),

²⁸ Nota metodologica. Si sottolinea l'importanza di creare una relazione aperta e non giudicante, per questo motivo si è deciso di usare nell'intervista il “tu”.

SECONDA PARTE: LA RICERCA

- ☐ nessuno, sono lasciato solo.

Parliamo ora delle tue aspirazioni e delle tue motivazioni, in ambito professionale.

1. Quali sono le tue aspirazioni lavorative?
2. Sono cambiate a seguito dell'impatto con il mercato del lavoro?
 - ☐ sì, come?
 - ☐ solo in parte: in % quanto?

5-25%	26-50%	51-75%	76-95%
-------	--------	--------	--------
 - ☐ no.
3. Fino a che punto sei disposto/a a sacrificarti per un lavoro?
 - cambiare città ☐ sì - ☐ no.
 - Paese ☐ sì - ☐ no.
 - lavorare molte ore ☐ sì - ☐ no.
 - fare un lavoro diverso da quello per cui hai studiato ☐ sì - ☐ no.
 - fare un lavoro che non ti piace ☐ sì - ☐ no.
 - fare un lavoro che ritieni leda la tua immagine ☐ sì - ☐ no.
 - continuare a studiare ☐ sì - ☐ no.
4. Quali credi che siano i tuoi limiti rispetto alle richieste del lavoro?
 - la preparazione ☐ sì - ☐ no.
 - il carattere ☐ sì - ☐ no.
 - la disponibilità ad accettare certe condizioni ☐ sì - ☐ no.
 - la mancanza di fiducia nelle tue capacità ☐ sì - ☐ no.
 - i legami famigliari/sentimentali ☐ sì - ☐ no.
5. Cosa ti motiva ad impegnarti nel lavoro?

3. PERCORSO DI STUDI

In questa sezione osservo il tuo percorso scolastico, le risorse (cognitive, culturali, schemi morali), che hai acquisito dalla scuola, e con quale immagine della scuola e dell'apprendimento scolastico sei uscito da quest'esperienza.

Parliamo del tuo percorso scolastico/formativo.

1. Hai iniziato il tuo percorso scolastico da:
 - ☐ dalla scuola materna (asilo nido),
 - ☐ dalla scuola dell'infanzia (asilo),
 - ☐ dalla scuola primaria (elementari).

2. In quale periodo del tuo percorso scolastico ti è piaciuto di più andare a scuola?

≤ 6 anni	6-10 anni	11-13 anni	14-16 anni	17-19 anni	≥ 20 anni
----------	-----------	------------	------------	------------	-----------

3. Quali erano le ragioni/motivazioni/stimoli che in quel periodo ti hanno aiutato/guidato?
4. In quale periodo del tuo percorso scolastico ti è piaciuto meno andare a scuola?

≤ 6 anni	6-10 anni	11-13 anni	14-16 anni	17-19 anni	≥ 20 anni
----------	-----------	------------	------------	------------	-----------

5. Quali erano le ragioni/motivazioni/stimoli che in quel periodo ti sono mancati?
6. Quali materie ti piacevano/incuriosivano e quali no? Inseriamole nella tabella.

SECONDA PARTE: LA RICERCA

MATERIE CHE piacevano/incuriosivano	MATERIE CHE NON piacevano/incuriosivano

7. Hai avuto dei momenti più difficili (esempio, ripetuto un anno)?
- ☐ SI. QUALE/I:
- ☐ NO.
8. In famiglia ti aiutavano a fare i compiti?
- ☐ SI CHI:
- ☐ NO.
9. Nei momenti di difficoltà a scuola sei stato incoraggiato e sostenuto dai tuoi familiari?
- ☐ SI da CHI:
- ☐ NO.
10. Nelle tue scelte scolastiche hai pensato di più:
- ☐ a realizzare una vocazione,
- ☐ a realizzare una passione,
- ☐ a fare dei passi concreti per trovare un lavoro.

Rifletti sui tuoi risultati e sugli obiettivi raggiunti.

1. Che professione avresti voluto fare quando avevi 13 anni?
2. Che professione avresti voluto fare quando avevi 17 anni?
3. La scuola superiore è stata all'altezza delle tue aspettative?
- ☐ sì
- ☐ no, perché:
- ☐ solo in parte
- | | | | |
|-------|--------|--------|--------|
| 5-25% | 26-50% | 51-75% | 76-95% |
|-------|--------|--------|--------|
4. Cosa hai fatto dopo?
- ☐ ho iniziato subito a lavorare,
- ☐ mi sono dedicato/a a cercare un lavoro,
- ☐ mi sono iscritto/a ad un corso di formazione (esempio ITS),
- ☐ mi sono iscritto/a all'Università:
- ☐ altro:

Riepiloghiamo insieme, nella tabella seguente, il suo percorso scolastico e formativo.

Scuola materna		Scuola dell'infanzia		Scuola I		Scuola II di 1°		Scuola II di 2° grado		
SI	NO	SI	NO	OBBLIGO		OBBLIGO		OBBLIGO 16° a.		
								profess.	tecnico	liceo
GRADIMENTO		GRADIMENTO		GRADIMENTO		GRADIMENTO		GRADIMENTO		
da 1 a 10		da 1 a 10		da 1 a 10		da 1 a 10		da 1 a 10		
conclusa	SI NO	conclusa	SI NO					conclusa	SI	NO
				GIUDIZIO		GIUDIZIO		se SI - GIUDIZIO		
DOPO IL DIPLOMA						GRADIMENTO				CONCLUSA
Università		Post diploma		Altro		da1a10	GIUDIZIO		NO	SI

SECONDA PARTE: LA RICERCA

4. PRINCIPALI SCELTE DI VITA

In questa sezione voglio raccogliere informazioni su come hai affrontato le decisioni, che hai dovuto prendere fino ad ora, chiedendoti di rispondere alle seguenti domande.

Parliamo ora del tuo percorso di vita.

1. Puoi identificare dei momenti, in cui le cose sono cambiate significativamente nella tua vita?

MOMENTO	ETA'	SCELTA	SODDISFATTO

2. Quali sono state le strade che, una volta prese, hanno modificato il tuo futuro?
3. Perché hai scelto in quel determinato modo?
4. Cosa non faresti più o rifaresti in modo diverso?

SCELTA	NON RIFAREI	OGGI FAREI ...

5. PROSPETTIVE PER IL FUTURO: STRATEGIE CONCRETE E ASPETTATIVE/SOGNI

La conclusione dell'intervista vuole sondare le tue idee sul futuro che ti aspetta; in questa sezione voglio raccogliere informazioni su come stai immaginando il tuo domani, chiedendoti di rispondere alle seguenti domande.

Proiettandoci nel futuro.

1. Quando avrai 30 anni cosa ti piacerebbe essere diventato/a?
2. Che tipo di persona pensi che sarai veramente?
3. Quali strategie concrete pensi di mettere in pratica nel prossimo futuro?

6. PENSANO DI VOI

Oggi in Italia c'è chi considera i giovani dei fannulloni, dei bamboccioni che vivono in famiglia troppo a lungo e che non hanno voglia di rimboccarsi le maniche e invece chi mette in evidenza le difficoltà del nostro Paese proprio per le giovani generazioni.

Rispondi a queste considerazioni.

1. Quale posizione secondo Te è vicina alla realtà di oggi e soprattutto alla tua situazione?
2. Ti senti un/a giovane che non fa niente (non studia, non lavora e non pensa a formarsi)?

3. Se potessi chiedere un aiuto pratico, per trovare un'occupazione, cosa chiederesti?

NOTE:

.....
.....
.....

Come si vede dalla struttura dell'intervista, dopo la formale lettura nel rispetto della legge sulla *privacy*, si affrontano sei aree d'interesse, in cui sono sviluppate alcune domande per guidare l'intervistato a rispondere fornendo, con la maggior precisione da lui possibile, informazioni puntuali sul suo percorso di vita fino ad oggi.

Le interviste sono state tutte registrate e l'uso della traccia dell'intervista è stato utile anche visivamente, perché ha permesso all'intervistato di verificare, osservando direttamente, se le sue risposte erano in grado di andare a soddisfare le richieste presenti nella traccia, permettendogli di integrare quando si accorgeva di essere stato troppo sintetico o vago nella sua prima risposta.

4.4.2. *Focus group*

L'uso dei *focus group* per l'investigazione con gli attuatori, degli interventi di orientamento specialistico all'interno del misure del Progetto Garanzia Giovani Liguria, è sembrato subito lo strumento che meglio si adattava alla ricerca. Nel reclutare i partecipanti ai tre *focus group*, fase del campionamento, sono stato agevolato dal mio far parte dal 2015 del gruppo dei collaboratori esterni esperti di orientamento su cui, prima Agenzia Liguria Lavoro e poi l'ANPAL Liguria, si sono appoggiate per le azioni previste nella misura dell'orientamento specialistico, all'interno del Progetto Garanzia Giovani Liguria; quello che nella figura 1 (4.1.) è indicato come "orientamento specialistico di II livello".

L'aver condiviso per più di due anni l'impegno di seguire i giovani che si presentavano, indirizzati dai Centri per l'Impiego, presso i due sportelli in cui ho operato, P.zza Sopranis e Via Cristofori, collaborando con diversi colleghi, mi ha permesso di ricevere la disponibilità da parte di sei di loro a partecipare ai tre *focus group* progettati e pianificati per la ricerca.

Anche perché la creazione del gruppo deve avvenire sulla base di un campionamento più o meno rappresentativo rispetto all'argomento che si intende indagare (Steward, Shamdasani 1990). Le tematiche dei tre *focus group* sono state focalizzate a partire dalla mia esperienza personale nella gestione delle attività, che ho svolto in prima persona sul Progetto Garanzia Giovani Liguria, con un costruttivo e laborioso confronto con i colleghi, partecipanti-attuatori degli interventi come me, coinvolti nei *focus group*.

SECONDA PARTE: LA RICERCA

Tra le tante definizioni che in letteratura possiamo trovare per “incorniciare” il *focus group*, quella a me più vicina per il lavoro che ho svolto con questo strumento è quella di Steward e Shamdasani «I focus group sono discussioni in gruppo tra individui accuratamente selezionati guidate da un moderatore che segue una ben costruita guida per l'intervista. Il *focus group* è, per definizione, un esercizio che si svolge in un gruppo dinamico e la conduzione del gruppo, così come l'interpretazione dei risultati ottenuti deve essere compresa all'interno del contesto di interazione di gruppo»²⁹.

Il *focus group* è usato per ottenere determinati tipi di informazioni; questo significa che gli individui che sono invitati a partecipare devono essere in grado di fornirle, quindi, devono essere rappresentativi della popolazione che interessa. Il reclutamento dei partecipanti è, quindi, uno dei punti maggiormente critici e delicati della ricerca che si basa sui *focus group*, così come la costruzione della griglia dell'intervista, che fornisce l'ordine e la struttura alla discussione di gruppo.

Ovviamente la qualità della discussione dipende ampiamente anche dalla composizione del gruppo, dalle capacità del moderatore e dall'interazione che ne risulta, per questo è importante che la composizione del gruppo, nel disegno delle fasi del progetto, sia programmata abbastanza presto, per essere sicuri che i membri del gruppo sono adatti agli scopi della ricerca (Steward, Shamdasani 1990)³⁰.

Mi era chiaro che il gruppo – che avrei coinvolto nei *focus group* – si sarebbe organizzato come una riunione informale di persone i cui punti di vista sono rilevanti e fondamentali per l'approfondimento della tematica affrontata; composto da sei persone (esiguo)³¹ e relativamente omogeneo, per poter essere fonte di “buone” informazioni. Inoltre, ero consapevole che come moderatore avrei dovuto, sulla base di uno schema di rilevazione preventivamente definito, condurre la riunione e stimolare gli interventi dei partecipanti, con lo scopo di indagare in profondità nelle aree soggettive dei partecipanti–attuatori degli interventi.

Questo con la finalità di scoprire di ognuno: la sua percezione, i suoi sentimenti, le sue opinioni ed attitudini sul tema di confronto; avendo, anche, ben presente che le informazioni emerse non consentono alcuna stima quantitativa degli atteggiamenti rilevati, né tanto meno alcuna proiezione statistica all'universo. Tenendo sempre ben in mente che il *focus group* è «una tecnica di

²⁹D.W., Stewart, P.N. Shamdasani, *Focus groups: Theory and practice. Applied social research methods series*, CA: Sage Publications Thousand Oaks, Inc., 1990, p.55.

³⁰ La partecipazione alle persone che hanno partecipato al *focus group* è stata proposta a partire dal mese di giugno del 2016.

³¹ Inizialmente avevano dato la loro disponibilità in 8 su 12 persone, a cui avevo proposto l'attività; la rinuncia a ridosso delle date concordate di due partecipanti non mi ha permesso di riuscire a provvedere alla loro sostituzione.

SECONDA PARTE: LA RICERCA

rilevazione sociale, basata sulla discussione tra un piccolo gruppo di persone [...], focalizzata su un argomento che si vuole indagare in profondità»³²

La tecnica del *focus group*, che ho proposto, si è basata su alcune considerazioni ritenute da me importanti e rilevanti per la mia ricerca e in particolare:

- le persone sono una preziosa fonte di informazione sull’oggetto della ricerca;
- sono in grado di articolare i loro pensieri, sentimenti ed opinioni sull’oggetto della ricerca;
- le dinamiche di gruppo producono interazioni valide, che sarebbero meno accessibili con altri mezzi, per far emergere inaspettate prospettive e riflessioni innovative sull’oggetto della ricerca.

«La caratteristica principale del *focus* consiste nella possibilità di ricreare una situazione simile al processo ordinario di formazione delle opinioni, permettendo ai partecipanti di esprimersi attraverso una forma consueta di comunicazione, la discussione tra “pari”. I soggetti coinvolti definiscono la propria posizione sul tema confrontandosi con altre persone, mentre il ricercatore può limitare la sua influenza sulle loro risposte e distinguere le opinioni più o meno radicate»³³

Quindi il dibattito che avviene nel *focus group* spinge i partecipanti a capire e definire le loro posizioni e ad approfondirne le motivazioni sottostanti; il confronto con gli altri componenti del gruppo aiuta ad acquisire maggiore consapevolezza delle proprie idee. Per il moderatore, inoltre, è importante conoscere alcune situazioni che possono verificarsi nel corso del *focus group*, come:

- l’“effetto valanga”, quando l’intervento di uno dei partecipanti innesca una catena di risposte degli altri, attivando in loro dettagli e ricordi dimenticati,
- la “eco di sinergia”, quando gli stimoli reciproci fanno emergere nuove idee e un’ampia gamma di posizioni;

situazioni che, grazie all’interazione di queste nuove idee e posizioni, possono essere sviluppate ed illustrate in tutto il loro significato arricchendo il lavoro di tutto il gruppo.

L’espressione delle opinioni è facilitata dall’atmosfera che si instaura nel gruppo e in particolare l’allentamento dei meccanismi di difesa, comunque, è dovuto anche al fatto che l’attenzione non è focalizzata sul singolo individuo, come nell’intervista individuale, ma sul gruppo; di conseguenza il singolo partecipante non ha più la sensazione di essere esaminato e studiato.

L’attenzione e la cura per un’atmosfera libera, permissiva e confidenziale crea un clima di sicurezza, in cui il soggetto è osservato all’interno di un agire di gruppo “protetto” che gli facilita l’espressione delle proprie opinioni.

³² S. Corrao S., *Il focus group*, FrancoAngeli, Milano, 2000, p. 25.

³³ *Ivi*, p. 3.

SECONDA PARTE: LA RICERCA

4.4.2.1. Struttura dei *focus group*

I tre incontri programmati per i *focus group*, come descritto precedentemente, si sono svolti con cadenza settimanale per il primi due, invece, il terzo ed ultimo si è svolto dopo due settimane dal secondo incontro (3, 10 e 31 luglio 2017). La presentazione, in questo punto, del lavoro svolto nei *focus group* è ritenuto necessario per contestualizzare quanto argomentato nel paragrafo precedente. Seguendo il modello di *focus group* proposto da Krüger (1998), con griglia di discussione strutturata, nell'ambito della mia ricerca, i *focus group* sono stati condotti facendo riferimento, quindi, ad una griglia di discussione strutturata.

La griglia mi è stata utile per meglio focalizzare gli ambiti da esplorare attraverso l'interazione e la discussione; ho proposto domande formulate in modo aperto, non ambigue e che non veicolassero o suggerissero una determinata risposta. Quindi, nell'ambito della ricerca ogni *focus group* è stato condotto facendo riferimento ad una griglia di discussione strutturata, come quella di seguito proposta, che mi è servita per meglio focalizzare gli ambiti da esplorare attraverso l'interazione dei sei partecipanti nelle reciproche transizioni comunicative (Schiavetta, 2017).

FG	PRIMA DOMANDA			SECONDA DOMANDA			TERZA DOMANDA		
	N. INTERVENTI	ELEMENTI POSITIVI	ELEMENTI NEGATIVI	N. INTERVENTI	ELEMENTI POSITIVI	ELEMENTI NEGATIVI	N. INTERVENTI	ELEMENTI POSITIVI	ELEMENTI NEGATIVI
1									
2									
3									
4									
5									
6									

Di seguito propongo le domande di ognuno dei tre *focus group*, che saranno poi descritte nel capitolo successivo (5.2.2.1) scendendo, anche, nel dettaglio delle dinamiche registrate, sia durante l'osservazione Partecipata del gruppo sia letteralmente sul *file* audio. Il primo *focus group* ha concentrato il suo lavoro all'interno del perimetro delle seguenti tre domande sulle quali si è sviluppata l'interazione e la discussione del gruppo.

- Qual è stato l'atteggiamento dei giovani del progetto GG che, con la sottoscrizione del Patto di servizio, si erano impegnati nel percorso di orientamento specialistico?
- La rete istituzionale di riferimento, per la gestione del progetto GG, è stata in grado di supportare le difficoltà riscontrate durante le varie fasi, sia organizzative sia burocratiche, relative all'offerta delle politiche attive, che Voi come operatori del servizio di orientamento specialistico proponevate agli utenti?

SECONDA PARTE: LA RICERCA

- Alla luce di queste considerazioni, quali sono stati i punti di maggiore “stress” e difficoltà emersi nella gestione delle attività di orientamento specialistico?

Anche il lavoro del secondo *focus group* è stato fatto all’interno del perimetro di tre domande, di seguito indicate, a torno alle quali si è sviluppato il dibattito e l’interazione dei partecipanti.

- Come siete riusciti a superare le criticità incontrate nelle differenti fasi del processo da Voi gestito?
- Alla luce della vostra esperienza, come operatore dell’orientamento specialistico, ci sono attività che avreste organizzato diversamente dalle regole del programma GG? In caso affermativo perché?
- Secondo quanto avete potuto direttamente riscontrare dalle “parole” degli utenti, le richieste dei giovani sono state sostenute adeguatamente dalle politiche proposte da GG?

L’ultimo *focus group*, all’interno della pianificazione dei tre incontri, ha “tirato” un po’ le somme dei precedenti due incontri. Infatti, l’idea è stata quella di creare un adeguato spazio, con un tempo sufficiente, per una conclusione del lavoro aperto nei due precedenti *focus group*. Il mio compito è stato quello di assicurare una discussione e un’interazione del gruppo capace di far ben “digerire” tutto il lavoro precedente.

- Oltre ad un’occupazione lavorativa, avete potuto rintracciare altre necessità, richieste o priorità portate come “loro” bisogni?
- Come professionisti in attività di orientamento qual è la Vostra valutazione del progetto GG?
- Volete aggiungere qualcosa di significativo, anche in riferimento ai risultati conseguiti con le attività di GG?

Mi occorre precisare che, come descriverò nel capitolo successivo (5.2.2.1. La conduzione dei *focus group*), anche se vi sono stati tre incontri distinti il lavoro, su cui sono stati coinvolti i partecipanti, il *focus* è stato progettato e costruito come “organicamente” unico. La scelta di dividerlo in tre momenti separati è stata legata a ragioni sia organizzative (tempo e disponibilità dei partecipanti) sia metodologiche, inoltre, ritengo queste ultime preminenti sulle prime, anche alla luce dei risultati che saranno presentati nella terza parte del mio lavoro di tesi.

4.4.3. Documenti

Da sempre la ricerca sociale si è avvalsa, sia nella ricerca qualitativa sia nella ricerca quantitativa, anche dell’uso di documenti, cioè di materiali informativi che esistono indipendentemente dall’azione del ricercatore. Michel Foucault ricostruisce la nascita e lo sviluppo,

fra il XVI e il XIX secolo, di quella che egli definisce la *società disciplinare*, che si realizza attraverso la messa a punto di tutto un insieme di procedure per «incasellare, controllare, misurare, addestrare gli individui, renderli docili e utili allo stesso tempo»³⁴; e descrive questo processo a partire sia da documenti scritti sia da documenti materiali come l'architettura degli edifici³⁵.

Le società moderne producono ogni giorno un'enorme quantità di documenti, e dei più diversi tipi; questi documenti sono il prodotto della nostra vita istituzionalizzata, ed è per questo motivo che li abbiamo ricondotti sotto il titolo generale di "documenti istituzionali"; più frequentemente si tratta di testi scritti, anche se non mancano i documenti materiali. I documenti istituzionali possono quindi, diventare dei "dati" per la ricerca, materiale empirico per studiare i più diversi fenomeni sociali. Tutta una serie di documenti prodotti da atti amministrativi viene raccolta e sistematizzata per produrre le statistiche ufficiali.

Nelle statistiche ufficiali questi documenti vengono organizzati in modo tale da permettere una trattazione quantitativa delle informazioni che essi contengono. Non si può distinguere nettamente fra documenti adatti all'analisi quantitativa e documenti trattabili qualitativamente: spesso lo stesso documento può essere analizzato sia con tecniche quantitative sia con tecniche qualitative. Un testo può essere analizzato sia in maniera qualitativa, interpretandolo nella sua globalità e dal punto di vista dei suoi significati; sia in maniera quantitativa, suddividendolo in elementi omogenei da mettere poi in relazione fra loro.

Questo preambolo, sull'uso dei documenti nelle attività di ricerca sia quantitativa sia qualitativa, mi è stato necessario per sostenerne l'utilità per il mio lavoro di ricerca qualitativa. Infatti, l'utilizzo di alcune fonti documentarie, da me accuratamente selezionate in base al criterio dell'ufficialità della fonte, mi sono state molto utili per permettermi di comprendere meglio i significati che emergevano dai dati da me osservati nel campo.

4.4.3.1. Scelta dei documenti

Le fonti documentali, a mia disposizione, per rintracciare informazioni e dati sull'oggetto della mia ricerca, prodotti e resi pubblici dalle istituzioni, che posso chiaramente collegare a vario

³⁴ M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino, 1976, p. 65.

³⁵ Foucault mette in evidenza le trasformazioni dell'architettura pubblica, che non è più fatta per essere vista (fasto dei palazzi), o per sorvegliare lo spazio esterno (geometria delle fortezze), ma per permettere un controllo interno, articolato e dettagliato, per cui le scuole, gli ospedali, le manifatture, così come le prigioni e le caserme, assumono il carattere di strutture di sorveglianza, attraverso architetture circolari che permettono di vedere senza interruzione e di riconoscere immediatamente. La stessa preoccupazione emerge da quelli che potremmo chiamare i documenti aziendali ed amministrativi dell'epoca. A partire da questi documenti, dai regolamenti delle fabbriche, delle scuole, dell'esercito, degli ospedali, l'autore ricostruisce il clima disciplinare dell'epoca, che controlla la vita dell'alunno, come quella del malato, dell'operaio o del soldato in tutti i suoi minimi dettagli. È soprattutto la storia, fra le discipline umanistiche, che affida la sua conoscenza allo studio dei documenti che le società hanno depositato nel corso dei secoli.

SECONDA PARTE: LA RICERCA

titolo con i decisori degli interventi, sono veramente tante. E come si sa bene, quando si hanno tanti documenti le cose diventano “scivolose”, perché mi sono dovuto imporre una linea di condotta, che mi ha portato a selezionare tra tutto questo materiale, quello da me ritenuto ed individuato come più “ufficiale” e “veritiero”.

Ancor prima di decidere su quali fonti documentarie concentrare la mia attenzione, ovvero, altre ricerche pubblicate, *report* di organismi istituzionali, circolari ministeriali, documentari, film, o altro materiale d’interesse sempre inerente all’oggetto della mia ricerca, la prima “urgenza” è stata quella, dettata dalla necessità di decidere come procedere nella selezione dell’immensa quantità di materiale che, in modo diretto o indiretto, si riferiva ai temi analizzati della mia ricerca, per non perdermi nel *mare magum* d’informazioni disponibili.

Quindi, ho seguito un’attenta selezione che mi ha portato a pianificare la mia “ininterrotta” e “ricorsiva” ricerca documentaria seguendo tre fonti istituzionali, una a livello europeo, una a livello nazionale e una a livello regionale, da me individuate come più “significative” per cogliere al meglio il mio obiettivo, ovvero, comprendere il punto di vista dei decisori degli interventi proposti dal progetto Garanzia Giovani.

Ho quindi costantemente tenuto controllati e monitorati i sette principali siti ufficiali a cui fanno riferimento le tre fonti istituzionali:

- <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1079&langId=it>
- <http://www.lavoro.gov.it/stampa-e-media/Comunicati/Pagine/Garanzia-Giovani/>;
- <http://www.garanziagiovani.gov.it/Pagine/default/>
- [http://www.anpal.gov.it/Dati-e-pubblicazioni/Documents/Rapporto-trimestrale-GG](http://www.anpal.gov.it/Dati-e-pubblicazioni/Documents/Rapporto-trimestrale-GG;);
- https://excelsior.unioncamere.net/index.php?option=com_bollettini;
- <http://www.garanziagiovani.gov.it/Pagine/Regione-Liguria/>;
- <http://www.giovaniliguria.it/formazione-e-lavoro/garanzia-giovani/>.

4.4.3.2. Lo studio dei documenti

La riflessione di partenza, che ha guidato il metodo di analisi dei documenti da me seguito, è che le persone spesso agiscono in maniera differente da quello che dicono di fare, un’occasione per indagare questo comportamento può essere offerta dalle tracce che lasciano, sia che fossero intese a “comunicare” qualcosa come nel caso dei documenti linguistici in senso lato, sia che la funzione simbolica non fosse la loro caratteristica originaria come per gli artefatti (Maneri, 2012)³⁶.

³⁶ L’analisi dei documenti presenta delle problematiche che sono diverse a seconda dei casi, che possiamo distinguere in: artefatti (localizzazioni, ambienti, utensili, prodotti della cultura materiale); statistiche ufficiali (sulla disoccupazione, la mobilità, la criminalità ecc.); documenti personali (autobiografie, diari, lettere, testimonianze);

SECONDA PARTE: LA RICERCA

Spesso, nella ricerca sociale, si fa uso di statistiche ufficiali, prodotte da varie istituzioni e intese a registrare e comunicare i fenomeni e le attività di loro competenza. In questi casi è bene distinguere tra la realtà di cui la fonte statistica parla e il dato stesso, che va sempre considerato come un costrutto che è il frutto di attività situate, in cui le *routine* spesso inconsapevoli dei loro effetti, possono “contaminare” il dato. Mi riferisco ad errori, scelte definitorie e distorsioni di vario genere che possono produrre un resoconto della realtà che, malgrado la precisione dell’unità di misura, non si può considerare un suo “riflesso”, dal momento che incorpora anche le pratiche che nelle varie fasi della sua produzione costruiscono il resoconto stesso.

«Molte volte, variazioni nello spazio e nel tempo di tassi di disoccupazione, di criminalità, di inflazione, di adesione agli scioperi riflettono semplicemente, in una misura che può variare da situazione a situazione, dei cambiamenti nel modo in cui questi fenomeni sono rilevati, definiti, trattati»³⁷. Questa considerazione mi ha guidato nel mantenere alta l’attenzione, perché quando si usano statistiche ufficiali per avere elementi di conoscenza sulla realtà bisogna quindi essere sempre consapevoli del modo in cui esse sono costruite; problematica che riguarda anche gli altri tipi di documenti.

In alcuni casi infatti i documenti possono essere utilizzati per la loro capacità di gettare luce su una realtà esterna che cercano di descrivere; ci possono dare informazioni sugli episodi rilevanti, le traiettorie, le situazioni vissute; così come articoli di giornale e altri documenti istituzionali possono essere – e sono stati – utilizzati per raccogliere informazioni sulla società, sulle azioni collettive, ecc. Questo uso dei documenti come specchio della realtà è legittimo, purché si sia consapevoli del grado in cui i documenti costruiscono il mondo che starebbero descrivendo e si prendano le opportune precauzioni³⁸.

Pensiamo ai mezzi di informazione che, per produrre una notizia, operano una selezione dall’insieme delle notizie potenziali, e poi raccontano facendo ricorso a certe fonti e non altre, incorniciando, tematizzando, interpretando e omettendo. Studiare una categoria ed alcune loro caratteristiche, che non soffrono in modo sensibile delle procedure di costruzione di una notizia

documenti istituzionali (messaggi mediatici, materiali di propaganda, testi di carattere didattico, *memorandum*, decaloghi e regolamenti di organizzazioni, *output* di procedure burocratiche, ecc.).

³⁷ M. Maneri, *Si fa presto a dire sicurezza. Analisi di un oggetto culturale*, in «Etnografia e Ricerca Qualitativa», n. 2, 2013, p. 285.

³⁸ I documenti ri-costruiscono, razionalizzano, omettono, collegano certi episodi ad altri e a scapito di altri, propongono una versione. Se si è interessati alla rappresentazione della prospettiva scelta per descrivere certi eventi, se si considera dunque il testo come una costruzione, è un conto. In caso contrario, se cioè il documento è considerato come una fonte di conoscenza dei dati raccontati, sorge il problema dell’attendibilità del contenuto (che si risolverà incrociando vari documenti, confrontando i dati con le conoscenze del ricercatore, facendo assunzioni sul grado di affidabilità della fonte ecc.).

come nel mio caso, avendo l'accortezza di impiegare fonti differenti, l'uso di questo genere di documenti è sufficientemente privo di contro-indicazioni³⁹.

Al pari degli *output* delle più svariate procedure burocratiche, delle raccomandazioni formali e informali che circolano all'interno di una organizzazione, di tutti i tipi di prodotto culturale, l'analisi di questi documenti permette di comprendere di più il funzionamento di una istituzione, le sue norme, i suoi rituali, i suoi valori, quelli che considera oggetti di sua pertinenza, le poste in gioco, la rappresentazione di sé e del mondo, le strategie persuasive e le costruzioni ideologiche che adotta, piuttosto che la realtà che questa tratta.

I documenti analizzati nella mia ricerca si presentano sotto forma di testo, spesso puramente linguistico, altre volte accompagnato da tabelle, da grafici e da immagini. Quando sono considerati come dispositivi di significazione, e dunque come luoghi in cui la realtà e i processi sociali vengono costruiti, trasformati e oggettivati, i testi non vanno semplicemente letti ma devono essere analizzati e interpretati. Questo è possibile usando specifiche tecniche, in *primis* l'analisi del contenuto, come è stata tradizionalmente chiamata l'analisi quantitativa dei prodotti comunicativi, per poi passare a una famiglia di tecniche qualitative che derivano principalmente da un campo di studi chiamato "analisi del discorso".

4.5. La ricerca azione

Pur essendo in possesso di conoscenze ed esperienze sull'indagine in cui mi sono impegnato, mi sono precedentemente astenuto dall'approfondire ogni analisi della letteratura, come caldamente raccomandato da Glaser: «è un forte imperativo della GT quello di non condurre una rassegna della letteratura riferita a una certa area sostantiva e ad aree collegate quando la ricerca – *intesa sul campo*⁴⁰ – deve essere ancora fatta»⁴¹. Mentre, la rassegna della letteratura condotta verso la fine del processo di ricerca, quando l'analisi è quasi completa e durante le fasi di scrittura, può rappresentare un'ulteriore fonte di dati per il continuo lavoro di comparazione (Tarozzi, 2008).

Quindi, successivamente ad aver individuato un'area d'indagine, definito la domanda generativa di ricerca (Tarozzi, 2008)⁴², aver deciso i metodi e gli strumenti (prima, seconda e terza casella dello schema proposto da Tarozzi (2008), precedentemente proposto nel paragrafo 4.3.), la

³⁹ In tutti gli altri casi i resoconti saranno molto più interessanti e informativi per ciò che possono dire sul modo in cui ri-costruiscono la realtà, se utilizzati in quanto tracce delle attività organizzate e socialmente determinate che li producono.

⁴⁰ Il corsivo è una mia puntualizzazione che ho ritenuto saliente inserire.

⁴¹ B.G. Glaser, *Doing Grounded Theory. Issues and Discussion*, Sociology Press, Mill Valley (CA), 1998, p. 67.

⁴² Tenendo presente quanto scritto nel sotto-paragrafo 4.2.

SECONDA PARTE: LA RICERCA

ricerca sul campo ha avuto inizio con l'individuazione dei soggetti partecipanti allo studio, che mi hanno permesso di attivare la prima raccolta dei dati, subito affiancata da una prima codifica aperta. Fondamentalmente il lavoro d'individuazione dei partecipanti all'indagine della ricerca si è svolto su tre linee di intervento.

La prima linea ha visto il coinvolgimento dei partecipanti, “collocabili” nella definizione NEET come declinata nel “Piano di attuazione italiano della Garanzia per i Giovani”⁴³. I partecipanti alla ricerca hanno accettato di essere intervistati (su invito mio e di altri miei colleghi, impegnati come me nel servizio di orientamento specialistico nel Progetto Garanzia Giovani), alla conclusione del proprio percorso di orientamento specialistico, quindi, dopo aver posto la firma sulla Sintesi Progetto Professionale⁴⁴. La seconda linea ha coinvolto sei soggetti attuatori degli interventi di orientamento specialistico, che hanno partecipato a tre *focus group*, da me condotti. In ognuno degli incontri si è affrontato un preciso tema su cui focalizzare le riflessioni; è stata proposta una chiave di lavoro di confronto costruttivo, quindi utile ad aprire a possibili concreti interventi migliorativi sia nelle attività svolte sia nelle azioni proposte a favore degli utenti NEET.

Infine, nella terza linea, che mi ha visto coinvolto nella ricerca dei documenti utili a comprendere gli scopi degli interventi e delle azioni proposte dai decisori degli interventi proposti dal programma Garanzia Giovani, con particolare attenzione alla declinazione che ne è poi risultata a livello regionale della Liguria. Nel capitolo che segue (V) saranno presentate le fasi della ricerca sul campo, con particolare attenzione nel ricordare che «le decisioni iniziali per la raccolta teorica dei dati non dipendono da una struttura teorica prestabilita ma si basano solo su di una prospettiva sociologica generale e prendono avvio da un tema o da un'area problematica generali [...].»⁴⁵.

Questa considerazione è alla base del mio procedere nel lavoro di ricerca, perché, sempre seguendo questo ragionamento «[...] La ricerca può prendere avvio da un apparato parziale di concetti “locali”, indicanti poche caratteristiche principali o comunque ancora rozze della struttura e dei processi relativi alla situazione da indagare. [...] Ovviamente, non si sa quanto questi concetti siano rilevanti per il problema indagato, che deve ancora emergere, né si può dire se essi rientreranno nelle categorie fondanti (*core categories*) del nucleo della teoria che, con maggior probabilità, saranno concetti relativi al problema in sé e per sé, e non alla situazione a cui si riferisce»⁴⁶.

⁴³ Gruppo *target* di Garanzia Giovani nei paesi dell'Unione Europea (Consiglio UE, 2013; MLPS, 2014).

⁴⁴ La Sintesi Progetto Professionale, ovvero, l'allegato A, è il documento che riassume sinteticamente quello che l'utente del servizio ha focalizzato come obiettivi professionali, le competenze possedute, le criticità e le risorse (personali e oggettivi), per giungere alla definizione delle azioni (ricerca attiva, tirocinio, corsi formativi, o altro) e strategie ipotizzate per il superamento dei vincoli e il raggiungimento dell'obiettivo, con la previsione della tempistica.

⁴⁵ B.G. Glaser, A.L. Strauss, Op. Cit., 1967, p. 75.

⁴⁶ Ivi, pp. 75–76.

5. Lo sviluppo della ricerca sul campo

Per poter avviare concretamente la mia ricerca sul campo ho preso accordi con alcune scuole del territorio della città metropolitana di Genova, con le quali avevo precedentemente collaborato nelle attività degli sportelli di orientamento specialistico sul Progetto Garanzia Giovani. La mia prima richiesta alla Dirigente dell'I.I.S.S. "Einaudi Casaregis Galilei" è stata quella di poter utilizzare, in un orario pomeridiano, lo spazio dello sportello GG già fisicamente presente all'interno dei tre istituti, per ricevere i partecipanti–destinatari NEET per le interviste¹. In un secondo tempo ho poi richiesto la disponibilità per l'uso di un'aula dove svolgere i *focus group* con i sei partecipanti–attuatori nel mese di luglio 2017.

5.1. Calendarizzazione degli incontri

La calendarizzazione degli incontri mi ha occupato principalmente su due distinti fronti:

- il primo mi ha visto impegnato nella gestione dell'agenda degli appuntamenti per somministrare le interviste ai partecipanti–destinatari NEET;
- il secondo ha richiesto l'uso di un'attenta mediazione tra le disponibilità dei sei partecipanti–attuatori degli interventi, per individuare le tre date "sicure", che mi garantissero la presenza di tutti ai *focus group*;

Nei sotto–paragrafi che seguono descrivo il lavoro che ho svolto, cercando di far emergere l'articolazione dei passaggi, come pragmaticamente si sono realizzati. Il bisogno di essere molto attenti, alla descrizione di ogni "fatto" e "decisione", all'interno del processo di ricerca nella metodologia qualitativa è estremamente importante.

¹ La disponibilità dell'Istituto di Istruzione Secondaria Superiore "Einaudi Casaregis Galilei" è stata totale, ho potuto contare su due differenti spazi a seconda dei giorni, in base alle aperture pomeridiane dei plessi scolastici di Piazza Sopranis, 5 16126 e Via Cristofoli, 4 16151, entrambi nella città metropolitana di Genova.

Questa specifica attenzione, che si può indicare come un'attenzione focalizzata sul “cosa accade” e su “quali processi” si sta osservando o decide di preferire, nella mia scelta di basare la lettura dei dati sulla metodologia della *Grounded Theory* costruttivista, risulta essere ancora più saliente: «All is data» (Charmaz 2000, 2006; Bryant 2003).

5.1.1. Destinatari NEET

I primi contatti con i partecipanti–destinatari NEET della ricerca sul campo ha avuto inizio nel mese di ottobre del 2016, precisamente lunedì 3 ottobre, giorno in cui ho materialmente raccolto tutti i nominativi dei giovani che avevano dato la loro disponibilità per partecipare all'intervista. In totale disponevo di 142 nominativi, numero raggiunto grazie alla collaborazione degli orientatori² che hanno, come descritto nel capitolo precedente (4.5.), insieme a me raccolto le disponibilità degli utenti che si sono rivolti al servizio di orientamento specialistico Garanzia Giovani.

Ho provveduto a contattare telefonicamente tutti i 142 nominativi, per verificarne sempre la disponibilità all'intervista e la loro situazione di vita, e dopo il primo contatto telefonico, il numero dei partecipanti è sceso a 82 soggetti. Dei 60 nominativi che sono stati tolti, perché dalla telefonata era emerso che non rientravano più nella categoria NEET: 35 hanno dichiarato di aver già iniziato o essere in procinto di cominciare un corso di formazione o di aver deciso di riprendere gli studi (IFTS o Università); 25 di essere fortemente tentati di farlo, quindi come “indecisi”, ho scelto di non considerarli tra i partecipanti alla ricerca.

Agli 82 partecipanti, individuati come “idonei”, perché confermavano la loro condizione di NEET, ho iniziato a domandare una disponibilità per l'intervista, precisando che, secondo le loro possibilità, era possibile fissare un appuntamento tutti i pomeriggi dal lunedì al venerdì dalle 13,30 alle 18,00. Ho spiegato che l'intervista avrebbe ipoteticamente potuto durare dai 60 ai 70 minuti, per questo ogni pomeriggio avrei potuto fissare al massimo tre appuntamenti: uno alle 13,30, uno alle 15,00 e uno alle 16,30.

L'intervallo di tempo tra una intervista e l'altra è stato programmato per permettermi di avere il tempo di “staccare” mentalmente per alcuni minuti e per scrivere un sintetico “memo” (Tarozzi, 2008, 108–110) su quello che avevo osservato dell'intervistato. A tutti ho chiesto di propormi subito, durante la telefonata, la loro disponibilità, così da evitare eventuali sovrapposizioni con altri partecipanti. Quasi tutti sono stati in grado di fornire subito una data da poter inserire in agenda, per chi non ha potuto indicarmene una con sufficiente certezza, ho

² Il numero degli orientatori che mi hanno aiutato nella ricerca dei partecipanti alle interviste è stato superiore a quello che ha poi partecipato ai *focus group*.

SECONDA PARTE: LA RICERCA

preferito lasciare loro la possibilità di scrivermi un'email o inviarmi un messaggio sul mio numero.

Il miei recapiti (*email* e cellulare) sono stati da me comunicati a tutti i partecipanti durante la prima telefonata e io ho richiesto di confermarmi quelli in mio possesso per ognuno di loro. Quanto fin qui presentato mi ha impegnato fino al 4 novembre 2016, data in cui sono riuscito ad aver fissato (con tutti gli 82 partecipanti alle interviste) una data in agenda, come rappresentato nella tabella 5.1., di seguito riportata.

novembre 2016					dicembre 2016					gennaio 2017				
L	M	M	G	V	L	M	M	G	V	L	M	M	G	V
		2	3	4				2	3	F	F	F	F	F
7 T4-P2	8 T5-P1	9 T8-Q1	10	11	5 T27-P22	6 P23-P24	7	F	F	9 L1-T25	10 T41	11	12	13
14 T6-P5	15 P7-Q2	16 L2-T13	17	18	12 T28-T30	13 T35-T38	14	15	16	16 T46-Q4	17	18 P27-P31	19	20
21 T17-P14	22 Q3-P17	23 P21-T21	24	25	F	F	F	F	F	23 T47-T49	24	25	26	27
28 T16-T22	29 T24-T23	30 T26-L3			F	F	F	F	F	30	31			
febbraio 2017					marzo 2017					aprile 2017				
L	M	M	G	V	L	M	M	G	V	L	M	M	G	V
		1	2	3			1	2	3	3 P45	4 P50-T75	5 T67	6	7
6 T54-T58	7 T56-P28	8	9	10	6 T64	7 T60-P37	8 P39	Imp. Dott.	Imp. Dott.	10	11 T79-Q5	12 P48	13	F
13 T57	14	15 P29-P32	16	17	13 P40-P42	14 P44-T65	15	16	17	F	F	19	20	21
20 P33-P47	21 P34-P35	22	23	24	20 T66-T73	21 T77-P42	22 P46-P49	23	24	F	F	26	27	28
27 P37-T59	28				27	28	29	30	31					
maggio 2017					giugno 2017					luglio 2017				
L	M	M	G	V	L	M	M	G	V	L	M	M	G	V
F	2	3 T80	4	5				F	F	3 F.GROUT	4	1	2	3
8 T76-T83	9	10	11	12	Imp. Dott.	Imp. Dott.	Imp. Dott.	Imp. Dott.	Imp. Dott.	10 F.GROUP	11	12	13	14
15	16 T84-P53	17	18	19	Imp. Dott.	Imp. Dott.	Imp. Dott.	Imp. Dott.	Imp. Dott.	Imp. Dott.	Imp. Dott.	Imp. Dott.	Imp. Dott.	Imp. Dott.
22	23 P55	24	25	26	19 P58	20	21	22	23	Imp. Dott.	Imp. Dott.	Imp. Dott.	Imp. Dott.	Imp. Dott.
29	30	31			26	27 P54-T82	28	29	30	31 F.GROUP				

Tabella 5.1.: calendarizzazione degli appuntamenti, interviste e *focus group*, con i partecipanti alla ricerca.

Come si legge nella calendarizzazione³, gli 82 appuntamenti sono stati fissati riuscendo a non aver più di due partecipanti–destinatari NEET coinvolti nello stesso giorno, questo mi è stato d'aiuto per una gestione migliore delle tempistiche e per riflettere, avendo tempi sufficienti per le annotazioni (memo) di osservazioni utili all'analisi di quello che si stava manifestando.

Ho ritenuto utile, nell'accogliere ogni partecipante, iniziare ogni intervista fornendo, anche, la traccia⁴ delle domande a cui sarebbero stati invitati a rispondere, con lo scopo di permettere una maggiore tranquillità nel gestire emotivamente l'attenzione all'ascolto dell'intervistatore; avendo sotto gli occhi la domanda, per poterla leggere con i propri tempi. Inoltre, in alcune parti la traccia dell'intervista consente agli intervistati di compilare, scrivendo con proprie parole o di “concettare” delle risposte, usando una penna, come atto di testimonianza e sottolineatura del proprio racconto all'intervistatore.

5.1.2. Attuatori degli interventi

I partecipanti all'indagine, nel ruolo di “attuatori” degli interventi, sono persone con cui ho collaborato per più di due anni sulle attività previste dal Programma Garanzia Giovani Liguria. Le tematiche dei tre *focus group* sono state concordate assieme preventivamente, utilizzando un gruppo su *whatsApp*. Questo ha permesso di superare le difficoltà legate all'economicità dei tempi, avendomi tutti dato la loro disponibilità sottraendo ore ai propri impegni lavorativi.

Devo, però, precisare che ci sono state più occasioni, anche, di persona sia in riunioni formali di *team* sia davanti ad un caffè durante le pause nelle attività di orientamento specialistico del Programma garanzia Giovani, per scambiarci “commenti” e “osservazioni” puntuali ed utili. La scelta dei partecipanti ai *focus group* è stata fatta, quindi, sulla base di una personale conoscenza professionale dei soggetti coinvolti; la richiesta è stata avanzata ad otto esperti di orientamento e sei di loro mi hanno garantito la loro disponibilità per tutti e tre gli incontri.

Come ho già ricordato la difficoltà, con la pianificazione con i partecipanti–attuatori degli interventi, è stata principalmente legata alla “mediazione” per far convergere la simultanea disponibilità sulle tre date e sull'orario fattibile dei *focus group*, in cui tutti potessero essere sicuri di garantirmi la loro presenza.

Come riportato, nella tabella della calendarizzazione degli appuntamenti, gli incontri per i *focus group* sono stati realizzati nel primo, nel secondo e nel quinto lunedì (3,10 e 31) del mese di

³ La calendarizzazione degli appuntamenti è quella nella versione definitiva, riveduta e corretta dalle tante cancellazioni, per richieste di spostamento d'orario o di giorno e qualche volta per “mancata” presentazione all'appuntamento.

⁴ Ricordando, quanto già comunicato nella telefonata per l'adesione alla ricerca, ed informando nel rispetto della *privacy* i partecipanti.

luglio 2017. L'orario, preventivamente concordato da tutti era dalle 15,00 alle 17,00, però, nella realtà solo il primo è stato svolto in quest'orario, il secondo lo si è svolto dalle 16,00 alle 18,00 e il terzo dalle 10,00 alle 12,00.

La pianificazione delle due ore di ogni *focus group* è stata organizzata intorno ad un preciso argomento, con punti di confronto chiari e definiti sul tema affrontato, precedentemente comunicati ai partecipanti via *email*. Le potenzialità della tecnica del *focus group* derivano dalle capacità esplorative insite nella comunicazione interattiva, verbale e non, dei piccoli gruppi.

L'obiettivo perseguito non è stato portare il gruppo verso l'assunzione di decisioni, né ricercarne il consenso su un argomento. I tre *focus group* hanno avuto l'obiettivo di "tirare fuori" da ciascun partecipante le *expertise* e le opinioni su un argomento specifico, attraverso un confronto costruttivo.

5.1.3. Decisori degli interventi

Per conoscere il pensiero dei decisori degli interventi la mia decisione, di studiarlo attraverso la lettura dei "loro" documenti ufficiali (4.4.3. Documenti), è maturata dopo essermi "scontrato" con la difficoltà di reperire testimoni qualificati come "decisori", per coinvolgerli in un lavoro di *focus group*. Quindi, per mantenere intatto il mio progetto di ricerca, che includeva anche l'indagine sul pensiero dei decisori degli interventi, all'interno del mio *setting* di ricerca, ho usato per conoscerlo i documenti da loro prodotti.

Quando scrivo di studio dei documenti dei decisori degli interventi, con "documento" intendo «tutto il materiale informativo su un determinato fenomeno sociale che esiste indipendentemente dall'azione del ricercatore, prodotto dai singoli individui o dalle istituzioni per finalità diverse da quelle della ricerca sociale»⁵.

Il fatto che il documento esista indipendentemente dalla ricerca presenta alcuni vantaggi: le informazioni ottenute non sono reattive, cioè non risentono dell'interazione tra ricercatore e soggetto, evitando così possibili distorsioni; le informazioni ottenute possono riguardare anche il passato, ovvero, la possibilità di analisi diacroniche. Gli svantaggi consistono essenzialmente nella possibile incompletezza delle informazioni e nell'ufficialità della rappresentazione: spesso i documenti sono la rappresentazione oggettiva della realtà istituzionale ma ne danno solo una rappresentazione ufficiale.

Ogni fenomeno della vita associata produce un documento, non c'è un atto istituzionale che non generi un documento. Ogni documento è il prodotto della vita istituzionalizzata, studiarli

⁵ P.G. Corbetta, Op. Cit., p. 437.

significa, quindi, studiare la cultura della società che si vuole indagare. Nel mio caso specifico ho scelto di focalizzare il mio lavoro, sullo studio solo di precisi documenti (4.4.3.2. Lo studio dei documenti), selezionando le fonti individuate come più autorevoli ed ufficiali (4.4.3.1. Scelta dei documenti).

5.2. Progettazione delle attività svolte

In parallelo alla calendarizzazione, presentata nel paragrafo precedente, ho portato avanti la progettazione delle attività, che sarebbero state svolte durante gli incontri con i partecipanti alla ricerca. Il primo passaggio che ho affrontato per una gestione coerente e chiara delle attività – sia con i destinatari delle interviste semi-strutturate per i NEET sia con gli attori degli interventi coinvolti nei *focus group* – è stato quello di attribuire loro un codice. Qui l'attenzione è stata massima per tutelare l'anonimato dei partecipanti alla ricerca, perché potessero sentirsi nella situazione migliore, per scoprirsi con sincerità nello rispondere alle mie domande. Anticipo che ho attribuito loro un semplice codice alfanumerico, che di seguito sarà dettagliatamente descritto, per entrambe le tipologie di partecipanti alla ricerca.

5.2.1. I destinatari NEET

Il primo punto, come già precisato, per la gestione coerente e chiara delle attività con i partecipanti–destinatari NEET, è stata la codificazione degli stessi intervistati. Con la garanzia dell'anonimato, che avevo dichiarato ad ognuno di loro e alla quale mi ero impegnato, perché potessero sentirsi liberi di scoprirsi con sincerità nello rispondere alle domande proposte con l'intervista. Il codice, un semplice codice alfanumerico, è stato attribuito subito durante le telefonate di contatto, quando ho parlato con i partecipanti–destinatari NEET, per essere sicuro che le caratteristiche della “condizione di NEET” erano tuttora in essere; come presentato nel precedente paragrafo (sotto–paragrafo 5.1.1.).

Il codice è stato costruito con la logica più semplice possibile avendo, i partecipanti–destinatari NEET, o una qualifica o un diploma, ho deciso di registrare ognuno di loro in base al suo titolo di studio e ad un numero a loro attribuito, seguendo una logica che nominerei “contabile”, ovvero:

- per chi aveva la Qualifica ho usato “Q” seguito dal numero progressivo di registrazione: “Q1”, “Q2”, “Q3”, [...];

SECONDA PARTE: LA RICERCA

- per chi aveva un diploma ho usato, a seconda del tipo di diploma (Professionale, Tecnico, Liceo), le lettere: “P” per il Professionale, “T” per il Tecnico e “L” per il Liceo, seguite anche qui, come per la Qualifica, dal numero progressivo di registrazione (esempio, “P1”, “P2”, [...], “T1”, “T2”, [...], “L1”, “L2”, [...]).

Una volta attribuito ad ognuno dei partecipanti–destinatari NEET il suo codice, ho mantenuto sempre lo stesso, anche quando a seguito delle informazioni ricevute ho potuto verificare che il soggetto non era più nella “condizione di NEET”, come descritto nel sotto–paragrafo 5.1.1.; quindi, a seguito del ritiro dall’indagine di 60 nominativi la codifica alfanumerica è poi risultata si progressiva, ma con “salti” numerici, dovuti appunto a quanto appena scritto.

5.2.1.1. La costruzione delle interviste semi–strutturate

Le interviste semi–strutturate ai partecipanti–destinatari NEET, sono state costruite con l’intento d’investigare i livelli della loro individuale esperienza, riguardo a sei ambiti ritenuti utili a fornire significativi elementi informativi sulla loro “condizione di NEET”. Come si è presentata materialmente l’intervista semi–strutturate ai partecipanti–destinatari NEET è stato presentato nel capitolo precedente nel paragrafo 4.4. (sotto–paragrafo 4.4.1. Intervista semi–strutturata), qui è mia intenzione spiegare perché sono arrivato, dopo un confronto con i miei *tutor*, a presentare proprio queste domande ai giovani partecipanti–destinatari NEET.

Ritengo utile riprendere qui i sei ambiti, che nel modello proposto agli intervistati erano indicati come “sezioni”, in cui si è concentrata l’intervista:

1. GESTIONE DELLA VITA QUOTIDIANA, questa sezione è stata costruita per raccogliere informazioni sulla giornata–tipo, di un giovane nella “condizione di NEET”.
2. ESPERIENZE NEL MERCATO DEL LAVORO, questa sezione è stata progettata con l’obiettivo di ricostruire un *curriculum* dell’intervistato, che permetta di comprendere il suo rapporto con il mondo del lavoro.
3. PERCORSO DI STUDI, questa sezione ha perseguito lo scopo di ricostruire il percorso scolastico dell’intervistato, riconoscere quali sono le risorse (cognitive, culturali, schemi valoriali) che ha acquisito dalla scuola e qual è l’immagine della scuola e dell’apprendimento scolastico dell’esperienza formativa–educativa ricevuta.
4. PRINCIPALI SCELTE DI VITA, questa sezione ha avuto lo scopo di raccogliere le informazioni su come ha affrontato le decisioni importanti e/o difficili, che ha dovuto

SECONDA PARTE: LA RICERCA

prendere fino ad ora, chiedendo conto anche del grado di soddisfazione o insoddisfazione per i risultati conseguiti.

5. PROSPETTIVE PER IL FUTURO, questa sezione ha voluto fare immaginare loro quale futuro riescono ad ipotizzare, raccogliendo informazioni su come desiderebbero essere e su come, invece, pensano di poter essere a 30 anni; chiedendo loro di spiegare come credono di arrivare a quello che desiderano realizzare.
6. PENSANO DI VOI, questa ultima sezione le domande erano delle risposte indotte ad una provocazione, su due stereotipate immagini dei giovani in Italia, con lo scopo di coinvolgerli in un auto-riflessione sulla propria attuale “condizione di NEET”.

Per ognuna di queste sezioni, che d’ora in poi nei sotto-paragrafi seguenti sarà indicata come “ambito”, descriverò le domande poste ai partecipanti–destinatari NEET con l’intento di descriverle semanticamente con oggettività. Questo con un duplice obiettivo:

- svelare il ragionamento che ha portato alla decisione di scegliere e proporre le singole domande, nella costruzione di significato per ogni ambito sopra indicato;
- preparare, chi leggerà questa ricerca, alle possibili riflessioni in ottica costruttiva del lavoro che, più avanti nella terza parte della tesi, sarà da me dettagliato, con la lettura delle informazioni veicolate dai “dati” ricavati, analizzando i contenuti sia espliciti che impliciti, delle risposte dei partecipanti alle interviste.

5.2.1.1.1. Gestione della vita quotidiana

Le domande proposte nell’ambito della “gestione della vita quotidiana” sono le seguenti tre:

1. Con chi vivi oggi?

- ☐ in famiglia,
- ☐ condivido la casa con altre persone:
 - ☐ amici,
 - ☐ conoscenti/coinquilini,
 - ☐ casa famiglia o altra struttura di accoglienza.
- ☐ da solo.

2. Sei autonomo economicamente? ☐ sì ☐ no

- ☐ solo in parte
- | | | | |
|-------|--------|--------|--------|
| 5-25% | 26-50% | 51-75% | 76-95% |
|-------|--------|--------|--------|

3. Riceve aiuti economici da qualcuno?

- ☐ sì (DA CHI) ☐ no

- ☐ solo in parte;
(DA CHI)
- | | | | |
|-------|--------|--------|--------|
| 5-25% | 26-50% | 51-75% | 76-95% |
|-------|--------|--------|--------|

SECONDA PARTE: LA RICERCA

La prima è una domanda che rivolta ai giovani tra i 18 e i 25 anni, *range* d'età degli intervistati, può sembrare comporti una risposta scontata. Questo perché nell'immaginario collettivo, i giovani italiani in questa fascia d'età, sono percepiti "solo" come figli; che saranno pronti a lasciare la casa dei genitori "solo" in età molto più adulta. Il ragionamento che ha portato a presentare una tale domanda, come apertura dell'intervista, parte da alcune considerazioni fondate su una riflessione meno ingenua su questo "luogo comune" (presentata nel paragrafo 1.2.1.).

Infatti, leggendo più avanti cosa nello specifico ci "raccontano" i dati emersi, nelle risposte ricevute a questa domanda, si può comprendere il "fastidio" o "non fastidio", nell'ascoltare con empatia le parole usate, per formulare la propria risposta, dall'intervistato. Oltre ad avere oggettivamente raccolto un "dato", un'informazione, su con chi vive l'intervistato: in famiglia, con un solo genitore, con amici, conoscenti/coinquilini, in una casa famiglia o altro; si cerca di raccogliere ulteriori informazioni non esplicitate a dovere, con la proposta di alcune possibili alternative su cui far convergere l'attenzione dell'intervistato, nel caso non riesca a dire, "di suo", qualcosa di più argomentato.

La seconda domanda vuole indagare come l'intervistato riesca o meno ad avere una sua indipendenza economica, malgrado non stia "formalmente" lavorando possono essere presenti differenti forme di entrate economiche, collegabili indirettamente o meno ad una forma di "lavoretto". Inoltre, viene proposta la possibilità di indicare, in caso di una parziale o minima autonomia economica, una percentuale ritenuta rappresentativa della propria capacità di auto-sostegno economico, che per l'intervistato possa identificare la propria reale condizione o percezione.

Invece, la terza domanda è costruita per permettere all'intervistato di raccontare chi riconosce come soggetto economicamente d'aiuto in questo periodo della propria vita o di confermare, in caso dichiararsi di non ricevere aiuti economici da nessuno, di essere economicamente auto-sufficiente. Anche qui gli si propone, sempre come aiuto, di indicare una percentuale per quantificare il valore dell'eventuale aiuto economico ricevuto. La richiesta di esprimere la percentuale è utile, in questo caso anche, per il confronto oggettivo con quanto eventualmente risposto alla precedente domanda. Questo perché, un'eventuale incongruenza nei due valori percentuali delle due risposte, fornisce una sorta di "prova del nove", una verifica non sull'onestà della risposta ma sulla veridicità del "dato" raccolto nell'intervista.

5.1.1.1.2. Le esperienze nel mercato del lavoro

Le domande dell'ambito di vita "esperienze nel mercato del lavoro" sono quindi,

SECONDA PARTE: LA RICERCA

focalizzate, a gruppi di cinque, su tre aree che vogliono indagare:

- le prime esperienze avute, se esistenti, con il mondo del lavoro;
- il modo con cui oggi sono impegnati nella ricerca di un lavoro;
- le aspirazioni e le motivazioni che nutrono in ambito professionale.

Della prima area fanno parte le seguenti cinque domande:

1. In che modo sei entrato per la prima volta in contatto con il mondo del lavoro?
2. Quanti anni avevi quando hai iniziato il primo lavoro?
3. Quali tipi di lavori hai fatto? Indica quelli per te più interessanti.
4. Questi lavori erano coerenti con il tuo percorso scolastico?
5. Queste esperienze come hanno arricchito il tuo percorso personale?

Questa prima batteria di domande lascia la massima libertà di espressione all'intervistato, accompagnandolo, però, nel fornire una serie di informazioni utili a comprendere in che misura percepisce e/o crede essere per lui, oggi, vicino e accessibile il mondo del lavoro. Ovvero: “come”, “quando” e “quanto/i” si sente in possesso degli strumenti e delle informazioni utili per orientarsi in un'efficace ricerca attiva del lavoro. Infatti, le prime due domande sono mirate proprio a tenere l'intervistato sul ricordo di “come” e “quando” ha avuto le sue prime esperienze lavorative, narrando i propri vissuti e i suoi ricordi a queste collegati; in cui ha avuto la possibilità di sperimentarsi nel mondo del lavoro.

La terza domanda ha l'obiettivo di far riflettere, il soggetto, su “quanto” sono state interessanti, per se stesso, le esperienze di lavoro nelle quali ha potuto sperimentarsi fino ad oggi. Quanto “forti” e “salienti” ritiene siano state, queste situazioni di lavoro, rispetto al suo percorso sia professionale sia formativo come individuo; su questa riflessione, dopo la quinta domanda, si chiederà di ritornare proponendo una propria auto-valutazione delle esperienze avute.

L'intervistato ha a disposizione anche una tabella (riepilogo lavori e professioni svolte) dove inserire cronologicamente i lavori di cui ha fatto esperienza. Provare a ricostruire tutte le esperienze del passato, anche se ritenute a volte insignificanti, mette l'intervistato a contatto con la sua “esperienza di lavoratore” ed in prospettiva a creare un'immagine del proprio “possibile” ruolo come lavoratore.

La quarta domanda riguarda la “coerenza” dei lavori sperimentati rispetto alla propria formazione scolastica; provando ad osservare sia le vicinanze sia le lontananze, di questi lavori, dalle competenze acquisite negli anni della scuola. Nel domandare “quanti” lavori erano “coerenti” con il tuo proprio percorso scolastico, si avvicina l'intervistato al confronto con quello che è stato il suo percorso di formazione, sollecitandolo, se necessario, a comprendere come un lavoro può essere “arricchente” anche se lontano dal percorso scolastico a suo tempo scelto.

SECONDA PARTE: LA RICERCA

Aprendo così la strada alla quinta domanda, in cui al soggetto viene chiesto di raccontare se riconosce o immagina, che le esperienze incontrate nel mondo del lavoro, siano state per lui utili per la propria crescita personale. Anche in maniera critica, rispetto al tipo di lavori che racconta di aver fatto, capire se il soggetto è in grado di riconoscere le possibilità che ha saputo, o potuto, cogliere per crescere sia come individuo sia professionalmente.

Questo è lo scopo della tabella, riepilogo lavori e professioni svolte, qui di seguito proposta, che dopo la prima batteria di cinque domande veniva chiesto di compilare agli intervistati. Sinteticamente i soggetti riordinavano le proprie esperienze, ripercorrendo per ogni lavoro: l'impegno orario sostenuto, il contratto o meno con cui hanno svolto il loro ruolo, la durata indicandone la data di fine rapporto; ma soprattutto focalizzando la loro attenzione sull'auto-valutazione del gradimento attribuito ad ogni singola esperienza.

RIEPILOGO LAVORI E PROFESSIONI SVOLTE

TIP O DI LAV.	media ORE Lavoro n.	TIPO CONTRATTO /O SENZA CONTR.	DURATA (A, M, S)	GRADIM. DA 1 A 10 Ti piaceva?	MOTIVI DELLA CONCLUSIONE DEL RAPPORTO LAVORATIVO	DATA FINE
1						
2						
3						
4						

La successiva batteria di cinque domande, focalizzata sul modo con cui oggi – gli intervistati – sono impegnati nella ricerca di un lavoro, prevedeva che ognuno di loro dichiarasse l'effettiva intenzionalità di essere alla ricerca di un'occupazione. Quindi, nel caso in cui un soggetto avesse dichiarato di non essere impegnato nella ricerca di un lavoro, dopo aver chiesto le esperienze professionali pregresse, le seguenti due batterie (da cinque domande ciascuna) non sarebbero state somministrate e si sarebbe passati – dopo aver chiesto: perché oggi hai deciso di non cercare lavoro? – direttamente all'ambito: “percorso di studi”⁶.

Le domande della seconda batteria sono le seguenti:

1. In che modo credi di trovare più facilmente lavoro?
 - ☐ conoscenze di famigliari,
 - ☐ conoscenze di amici,
 - ☐ scuola,
 - ☐ istituzioni (CpI, Comune, Regione),
 - ☐ da solo:
 - ☐ rispondendo a degli annunci,

⁶ Nessuno degli 82 intervistati ha dichiarato di non essere alla ricerca di un lavoro.

SECONDA PARTE: LA RICERCA

- ☐ portando il mio cv in giro,
 - ☐ altro:
2. Come cerchi, oggi, il lavoro?
3. Sei attivamente in cerca di lavoro?
- ☐ sì
 - ☐ solo in parte: in % quanto?

5-25%	26-50%	51-75%	76-95%
-------	--------	--------	--------
 - ☐ no
4. Quali risorse contano di più, in %:
- | 0% | 20% | 40% | 60% | 80% |
|----|-----|-----|-----|-----|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
- le competenze?
 - le conoscenze?
 - la determinazione?
5. Chi senti più d'aiuto per trovare lavoro?
- ☐ familiari,
 - ☐ amici,
 - ☐ istituzioni (CpI, Comune, Regione),
 - ☐ nessuno, sono lasciato solo.

La prima domanda permette di fare da *trait-d'union* con la riflessione precedente, mantenendo il *focus* dell'attenzione dell'intervistato sia sul suo modo di pensare (schemi mentali) sia sugli atteggiamenti manifestati che sui comportamenti agiti. Infatti, la domanda: in che modo credi di trovare più facilmente lavoro? – subito incalzata dalla seguente – come cerchi, oggi il lavoro? Pone l'intervistato nella situazione di rispondere alla prima domanda, seguendo le sue convinzioni e credenze su quale sia la strada più efficace per avvicinarlo al mondo del lavoro, riflettendo sulla propria rete sociale e sulle relazioni che ha costruito intorno a se stesso.

Questa astrazione del pensiero viene poi calata con la seconda domanda nel “qui ed ora” dell'agito concreto, ovvero, negli atteggiamenti che lo fanno percepire e auto-percepire come fatto così; quindi a questi adeguare i propri comportamenti.

La terza domanda richiede di vedersi come “dal di fuori” per valutare se e quanto si è attivamente alla ricerca di un'occupazione lavorativa. Questa sembrerebbe una domanda un po' provocatoria, posta in un'intervista rivolta a persone che hanno dichiarato di essere alla ricerca di un lavoro. Le considerazioni, che hanno sostenuto l'utilità di questo quesito, sono maturate dal bisogno di capire cosa e come “pensano” gli intervistati in merito al considerarsi attivamente alla ricerca di un lavoro. Per scandagliare al meglio quanto “sentono” essere concreto il proprio impegno, in questa ricerca attiva di un lavoro, è stata loro proposta la possibilità di esprimere una percentuale per quantificare e riconoscere il proprio impegno.

La quarta domanda porta l'intervistato a “fare i conti” con le proprie risorse: le competenze, le conoscenze (intese come “reti” di contatti, relazioni utili) e la determinazione. Viene chiesto alla persona di capire, sapendo osservare con attenzione la propria condizione, come queste tre risorse

SECONDA PARTE: LA RICERCA

sono utilizzate oggi nella propria vita. Anche in questo caso, per facilitare la riflessione agli intervistati, si propone di esprimere con un valore percentuale il “peso”, rappresentativo dell’importanza attribuita ad ognuna di queste tre risorse; con il vincolo che la loro somma deve totalizzare cento.

L’ultima delle cinque domande della seconda batteria – chi senti, oggi, più d’aiuto per trovare lavoro? – porta l’intervistato a chiedersi con onestà chi riconosce come soggetto interlocutore, oggi, in grado di fornirgli quegli aiuti necessari per l’inserimento nel mondo del lavoro. Una domanda che sollecita il soggetto, anche contro voglia, a mettersi a contatto con i propri “sentimenti”, sia di solitudine sia d’impotenza, di fronte al desiderare di superare questa contingente situazione che lo “identifica” come disoccupato o inoccupato.

Infine la terza batteria, sempre di cinque domande che conclude il *focus* sull’ambito di vita “esperienze nel mercato del lavoro”, pone l’attenzione sulle aspirazioni e sulle motivazioni, in ambito professionale degli intervistati. Le domande alle quali viene chiesto loro di rispondere sono le seguenti:

1. Quali sono le tue aspirazioni lavorative?
2. Sono cambiate a seguito dell’impatto con il mercato del lavoro?
 - ☐ sì, come?
 - ☐ solo in parte: in % quanto?

5-25%	26-50%	51-75%	76-95%
-------	--------	--------	--------
 - ☐ no.
3. Fino a che punto sei disposto/a a sacrificarti per un lavoro?
 - cambiare città ☐ sì - ☐ no.
 - Paese ☐ sì - ☐ no.
 - lavorare molte ore ☐ sì - ☐ no.
 - fare un lavoro diverso da quello per cui hai studiato ☐ sì - ☐ no.
 - fare un lavoro che non ti piace ☐ sì - ☐ no.
 - fare un lavoro che ritieni leda la tua immagine ☐ sì - ☐ no.
 - continuare a studiare ☐ sì - ☐ no.
4. Quali credi che siano i tuoi limiti rispetto alle richieste del lavoro?
 - la preparazione ☐ sì - ☐ no.
 - il carattere ☐ sì - ☐ no.
 - la disponibilità ad accettare certe condizioni ☐ sì - ☐ no.
 - la mancanza di fiducia nelle tue capacità ☐ sì - ☐ no.
 - i legami familiari/sentimentali ☐ sì - ☐ no.
5. Cosa ti motiva ad impegnarti nel lavoro?

Per recuperare l’eventuale “caduta” dalla propria visione di speranza e di fiducia che la precedente domanda – chi senti, oggi, più d’aiuto per trovare lavoro? – potrebbe aver suscitato nell’intervistato (in caso avesse riscontrato una forte mancanza di aiuto), la prima domanda della terza batteria, apre l’immaginario del soggetto alle proprie aspirazioni, chiedendo: quali sono le tue aspirazioni lavorative? Il significato di questa richiesta è collegato al “mondo dei desideri”, ossia, la

rappresentazione del lavoro ideale che il soggetto porta con se, nel suo cammino di ricerca verso il proprio lavoro.

Da qui prende il via il ragionamento per le successive tre domande – Sono cambiate (le tue aspettative) a seguito dell’impatto con il mercato del lavoro? Fino a che punto sei disposto/a a sacrificarti per un lavoro? Quali credi che siano i tuoi limiti rispetto alle richieste del lavoro? La domanda (la seconda) che indaga se vi è stato o meno un cambiamento, nelle aspettative dell’intervistato, dopo le sue prime esperienze nel mondo del lavoro, si riaggancia alla prima batteria di questo stesso ambito.

Questo *jump back*, che viene richiesto all’intervistato, dev’essere accompagnato con molta attenzione e cura, perché possa consentire al soggetto di recuperare tutte quelle percezioni, sensazioni ed emozioni collegate alle proprie passate esperienze. Una volta che ha riflettuto su questa domanda, la persona si può auto–aiutare, anche in questa risposta, esprimendo con un valore percentuale il grado di “cambiamento” riscontrato o percepito, che ritiene corrispondente al suo sentire oggi, rispetto al pensare le proprie aspirazioni lavorative del proprio “recente” passato.

La terza domanda, di questa terza batteria, chiede di indicare molto chiaramente “fino a che punto” l’intervistato si sente disponibile a “sacrificarsi” per un lavoro. Quali e quanti sono i “vincoli” che crede, vuole o sente di poter rimuovere sul suo cammino verso un’occupazione. Per dare la possibilità all’intervistato di rispondere, avendo valutato la totalità delle possibilità o almeno le più possibili, si presenta al soggetto una lista di richieste: cambiare città; Stato; lavorare molte ore; fare un lavoro diverso da quello per cui ha studiato; fare un lavoro che non piace; fare un lavoro che ritieni leda l’immagine; continuare a studiare; altro.

Fornire questo elenco ha lo scopo di sollecitare una serie di pensieri e idee nell’intervistato, che lo pongano a confronto con la propria “disponibilità” ad affrontare delle rinunce, ma anche, ad “accettare” proposte ritenute troppo impegnative e faticose: non solo fisicamente o/e socialmente, ma soprattutto emotivamente e psicologicamente.

La domanda che segue, la quarta, vuole far riflettere sull’immagine che l’intervistato si “porta con se di se stesso”. Chiedendo quali crede siano i propri limiti rispetto alle richieste del lavoro, il soggetto si trova a dover auto–valutare la sua persona. Osservare le proprie parti del sé richiede molta onestà e disponibilità nel “posare le proprie maschere”, non solo davanti all’intervistatore, ma soprattutto, con se stessi.

Per rendere più scorrevole il compito di rispondere a questa domanda, si presenta all’intervistato una lista di possibili “limiti”: la preparazione; il carattere; la disponibilità ad accettare certe condizioni; la mancanza di fiducia nelle proprie capacità; i legami familiari/sentimentali; altro. Anche qui l’elenco non comprenderà mai tutte le possibilità, sia

soggettive sia oggettive, ma rappresenta uno stimolo per il soggetto per permettergli di verificare se sente e riconosce questi come possibili limiti e per sollecitarlo a “tirar fuori”, eventualmente, quelli che sono più “specifici” della sua persona.

L’ultima domanda della terza batteria di questo ambito, la quinta, porta l’intervistato a riflettere su cosa lo motiva ad essere impegnato in un lavoro. Può sembrare una domanda fuori contesto proposta ad una persona inoccupata o disoccupata⁷. La ragione che sostiene la presenza di questa domanda è fondata, anche in questo caso, nel piano dell’immaginario del soggetto intervistato. Ovvero, nell’attuale situazione d’inoccupato o disoccupato il soggetto per rispondere a questa richiesta si affiderà a delle previsioni ipotetiche, se inoccupato, o a delle supposizioni deduttive se disoccupato.

Nel primo caso, saranno le idee che avrà elaborato nell’osservare, come spettatore, le persone che lavorano nelle professioni ritenute per il soggetto attrattive a fornirgli le informazioni per trovare la sua possibile risposta. Nel secondo caso, saranno le esperienze precedentemente sperimentate, di cui mantiene un positivo e soddisfacente ricordo, ad elaborare nel soggetto le risposte ritenute congruenti a sostenere cosa lo potrà motivare ad impegnarsi nel lavoro, che oggi può solo immaginare.

5.1.1.1.3. Percorso di studi

In questo ambito, che ripercorre il “percorso di studi”, viene chiesto all’intervistato di porsi come osservatore del proprio “itinerario” scolastico, rispondendo a quattordici domande, suddivise in due batterie:

- la prima composta da dieci domande ripercorre il percorso scolastico/formativo dell’intervistato;
- la seconda composta da quattro domande si focalizza sui risultati e sugli obiettivi raggiunti dal soggetto in formazione.

Prima di iniziare la descrizione delle singole domande di seguito le riporto, come sono state

⁷ I termini “disoccupato” e “inoccupato” indicano due *status* diversi della persona. Pur trattandosi in entrambi i casi di persone iscritte al Centro di Impiego e non attive nel mondo del lavoro, lo *status* di inoccupato si distingue da quello di disoccupato sotto diversi aspetti. Il primo è colui che non ha mai svolto un’attività lavorativa sia come lavoratore subordinato, sia come lavoratore autonomo. Lo *status* di inoccupazione è disciplinato dal D. Lgs. del 19 dicembre 2002 n. 297, che definisce gli inoccupati di lunga durata coloro che, senza aver precedentemente svolto un’attività lavorativa, siano alla ricerca di un’occupazione da più di dodici mesi o da più di sei mesi se giovani. Il secondo è colui che, privo di lavoro, è immediatamente disponibile alla ricerca e allo svolgimento di un’attività lavorativa. È disoccupato di lunga durata colui che, dopo aver perso il posto di lavoro o cessato l’attività di lavoro autonomo, è alla ricerca di una nuova occupazione da più di dodici mesi con i servizi competenti. I mesi necessari per essere definito disoccupato di lunga durata scendono a 6 nel caso dei giovani tra i 18 e i 25 anni compiuti (29 anni compiuti se in possesso di diploma di laurea).

SECONDA PARTE: LA RICERCA

presentate agli intervistati durante la loro partecipazione alla ricerca.

Parliamo del tuo percorso scolastico/formativo

1. Hai iniziato il tuo percorso scolastico da:

- ☐ dalla scuola materna (asilo nido),
- ☐ dalla scuola dell'infanzia (asilo),
- ☐ dalla scuola primaria (elementari).

2. In quale periodo del tuo percorso scolastico ti è piaciuto di più andare a scuola?

≤ 6 anni	6-10 anni	11-13 anni	14-16 anni	17-19 anni	≥ 20 anni
---------------	-----------	------------	------------	------------	----------------

3. Quali erano le ragioni/motivazioni/stimoli che in quel periodo ti hanno aiutato/guidato?

4. In quale periodo del tuo percorso scolastico ti è piaciuto meno andare a scuola?

≤ 6 anni	6-10 anni	11-13 anni	14-16 anni	17-19 anni	≥ 20 anni
---------------	-----------	------------	------------	------------	----------------

5. Quali erano le ragioni/motivazioni/stimoli che in quel periodo ti sono mancati?

6. Quali materie ti piacevano/incuriosivano e quali no? Inseriamole nella tabella.

MATERIE CHE piacevano/incuriosivano	MATERIE CHE NON piacevano/incuriosivano

7. Hai avuto dei momenti più difficili (esempio, ripetuto un anno)?

- ☐ SÌ. QUALE/I:
- ☐ NO.

8. In famiglia ti aiutavano a fare i compiti?

- ☐ SÌ CHI:
- ☐ NO.

9. Nei momenti di difficoltà a scuola sei stato incoraggiato e sostenuto dai tuoi familiari?

- ☐ SÌ da CHI:
- ☐ NO.

10. Nelle tue scelte scolastiche hai pensato di più:

- ☐ a realizzare una vocazione,
- ☐ a realizzare una passione,
- ☐ a fare dei passi concreti per trovare un lavoro.

La prima domanda, di apertura della prima batteria, è posta per individuare qual è stato il primo momento d'incontro del soggetto con la socializzazione scolastica. All'intervistato veniva chiesto quando ha iniziato a frequentare la scuola, potendo visivamente indicare anche su carta, volendo anche "spuntandolo" con una penna, il periodo di partenza del proprio percorso di scolarizzazione: dalla scuola materna (asilo nido); dalla scuola dell'infanzia (asilo); dalla scuola primaria (elementari). La domanda ha la funzione d'individuare la partenza del proprio "viaggio" educativo e formativo all'interno delle istituzioni scolastiche.

Le successive quattro domande – In quale periodo del tuo percorso scolastico ti è piaciuto di più andare a scuola? Quali erano le ragioni/motivazioni/stimoli che in quel periodo ti hanno aiutato/guidato? In quale periodo del tuo percorso scolastico ti è piaciuto meno andare a scuola? Quali erano le ragioni/motivazioni/stimoli che in quel periodo ti sono mancati? – sono state costruite in un'ottica di contrapposizione. Infatti, la seconda domanda, in cui si chiede

all'intervistato in quale periodo del percorso scolastico "gli è piaciuto di più andare a scuola", è il positivo della quarta domanda, in cui si chiede in quale periodo del percorso scolastico "gli è piaciuto meno andare a scuola".

Entrambe le domande sono presentate con la visione di sei *range* di età, per aiutare l'intervistato a cogliere con maggior precisione il periodo (o i periodi) scolastico "saliente" del proprio percorso di formazione: ≤ 6 anni; 6–10 anni; 11–13 anni; 14–16 anni; 17–19 anni; ≥ 20 anni. La scelta di questi intervalli temporali è legata alla loro corrispondenza con precisi cicli scolastici.

Il primo è corrispondente alle scuole materne e dell'infanzia⁸; il secondo alle scuole primarie; il terzo alle scuole secondarie di primo grado; il quarto al primo biennio delle scuole secondarie di secondo grado e anche ai percorsi di formazione professionale; il quinto è il *range* del secondo biennio e quinto anno delle scuole secondarie di secondo grado; il sesto corrisponde al passaggio all'istruzione universitaria, ai corsi Istruzione Tecnica Superiore (ITS) e ai corsi Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS)⁹.

Anche la terza e la quinta domanda sono l'una il positivo e l'altra il negativo della stessa richiesta, avanzata all'intervistato, di indicare quali sono state le ragioni, le motivazioni e gli stimoli che in un caso lo hanno aiutato e guidato nel frequentare positivamente il suo percorso scolastico, mentre nell'altro caso gli sono venuti a mancare. Cercando di riconoscere quali sono state le risorse, sia cognitive sia culturali che morali, acquisite negli anni della scuola, descrivendo qual è l'immagine della scuola e dell'apprendimento scolastico maturata da quest'esperienza formativa.

Per arrivare alla sesta domanda, in cui viene proposto agli intervistati di ricordare quali sono state le materie, studiate nel proprio percorso scolastico, che hanno saputo affrontare con piacere e curiosità e quali, invece al contrario, non hanno saputo creare in loro l'interesse e la curiosità adeguati per esserne coinvolti nello studio. Nel ripensare alle materie, da associare in chiave positiva o negativa alla propria esperienza scolastica, è stata data la possibilità di scriverle, in una tabella a due colonne, inserendo quelle positive a sinistra e quelle negative a destra.

L'uso di questa tabella, a colonne contrapposte, è stato pensato per aiutare e sostenere gli intervistati nella loro rielaborazione cognitiva ed emotiva sul proprio vissuto legato ai differenti percorsi scolastici. Far loro scrivere, oltre che raccontare a voce, permette alle parole di acquistare un significato più definito; nell'esprimere le loro passate esperienze da più forza alla propria capacità evocativa.

⁸ I due percorsi sono stati volutamente non distinti, per la ragione che normalmente gli stessi intervistati non ricordano questi due momenti come periodi separati e distinti nel proprio percorso formativo.

⁹ I soprariportati *range* fanno riferimento alle annualità coerenti all'età anagrafica della persona. È comprensibile che a causa di anni ripetuti vi sia uno "scollamento" anagrafico rispetto al ciclo corrispondente al percorso scolastico.

SECONDA PARTE: LA RICERCA

Le successive tre domande – Hai avuto dei momenti più difficili (esempio, ripetuto un anno)? In famiglia ti sei sentito aiutato/consigliato (esempio, a fare delle scelte, ecc.)? Nei momenti di difficoltà a scuola sei stato incoraggiato e sostenuto dai tuoi famigliari (esempio, a studiare)? – hanno un forte collegamento semantico. Con, la settima domanda si ha l'intenzione di capire se negli anni della scuola, per gli intervistati, vi siano stati momenti “particolarmente” difficili.

Qui possono parlare di quelle situazioni, o accadimenti come un singolo trauma, che hanno fatto insorgere e provocato disagio, sofferenza o un alto sentimento negativo nella propria esistenza. Ogni singolo intervistato proverà a rispondere, senza “suggerimenti”, a queste tre domande, che vogliono cogliere episodi specifici della biografia personale, legati ad esempio ad essere stato: respinto, vittima di atti di bullismo; di aver dovuto affrontare: la separazione dei genitori, un lutto; oppure di: non sentirsi accettato dal gruppo dei pari, essere in conflitto con i propri genitori o insegnanti.

Nell'ottava domanda si chiede, al soggetto, di raccontare se e come la famiglia sia stata presente o assente nel supportarlo, con i “giusti” consigli ed aiuti “adeguati”. L'intenzione di questa domanda è quella di far raccontare all'intervistato come, durante i momenti di bisogno, ha potuto o meno “contare” del supporto dei propri famigliari, chiedendo anche (se non viene direttamente detto) chi ha percepito o “sentito” più capace e disponibile a comprenderlo e in grado di aiutarlo e consigliarlo.

Con la nona domanda, che si ricollega alla settima in quanto viene chiesto se nei momenti di difficoltà a scuola è stato incoraggiato e sostenuto dai famigliari, l'attenzione dell'intervistato è riportata a focalizzarsi solo sulla propria esperienza scolastica. Qui lo scopo della richiesta, così specifica, è mettere il soggetto di fronte al “cosa” (e “come”) ricorda degli atteggiamenti adottati e dei comportamenti agiti dai propri famigliari, quando si è trovato “in difficoltà a scuola”.

Fare raccontare all'intervistato, sollecitandolo anche a dire con precisione sia “chi” dei propri famigliari (se non già dichiarato dall'intervistato), sia “come” i propri famigliari sono stati capaci di incoraggiarlo e sostenerlo nell'affrontare le difficoltà, sia che “cosa” ha imparato da loro a fare, quali atteggiamenti e comportamenti agire, in quelle situazioni.

Infine, la decima domanda concentra l'attenzione dell'intervistato sulle principali scelte del proprio percorso scolastico. Gli viene chiesto di riflettere e ripensare se durante il suo *iter* formativo davanti alle scelte ha pensato di più: a realizzare un sogno, a realizzare un suo interesse o a fare dei passi concreti per trovare un lavoro. Questa domanda, che chiude la batteria sul percorso scolastico/formativo dell'intervistato, è costruita con la finalità di comprendere dove puntava la “bussola” del soggetto nel decidere, principalmente dopo la scuola secondaria di primo grado, quale sarebbe stata la scelta a lui più adeguata o quella più giusta.

SECONDA PARTE: LA RICERCA

Le successive quattro domande che vengono proposte all'intervistato, lo portano su una riflessione sui propri risultati ed obiettivi raggiunti.

1. Che professione avresti voluto fare quando avevi 13 anni?
2. Che professione avresti voluto fare quando avevi 17 anni?
3. La scuola superiore è stata all'altezza delle tue aspettative?

- ☐ sì
- ☐ no, perché:
- ☐ solo in parte

5-25%	26-50%	51-75%	76-95%
-------	--------	--------	--------

4. Cosa pensavi di fare dopo il diploma?

5. ☐ iniziare subito a lavorare,
6. ☐ cercare un lavoro,
7. ☐ iscrivermi ad un corso di formazione (esempio ITS),
8. ☐ iscrivermi all'Università:
- ☐ altro:

La prima e la seconda domanda – Che professione avresti voluto fare quando avevi 13 anni? Che professione avresti voluto fare quando avevi 17 anni? – hanno lo scopo di riportare gli intervistati a ripensarsi a quel età, ritornando indietro sulla linea temporale della propria vita. Per raccontare le proprie idee su se stessi in quel periodo, rispetto a quello che avrebbero voluto o desiderato diventare, “fare”, da adulti.

L'intenzione di queste due domande è permettere ai soggetti di esprimere ogni cosa ritengano utile, per cogliere le eventuali trasformazioni, nel ricostruire il proprio ricordo di cosa avrebbero voluto fare a 13 anni, poi, a 17 anni; con gli eventuali “conflitti” e “cambiamenti”, sia nei loro pensieri sia nelle loro convinzioni, sperimentati nel loro passaggio dai 13 ai 17 anni.

La terza domanda – La scuola superiore è stata all'altezza delle tue aspettative? – ha l'intenzione di portare l'intervistato a confrontare quelle che erano le sue aspettative, sulla scuola scelta, rispetto a quanto ha poi effettivamente riconosciuto di aver ricevuto. In questa domanda il soggetto è spinto a fare un “bilancio”, tra quello che erano le sue idee, credenze, convinzioni, motivazioni e altro, sulla “scuola” quando ha preso la decisione di iscriversi; e quanto poi tutte queste “cose” riconosce o non riconosce di aver effettivamente trovato essere come le aveva immaginate.

Per togliere dall'*impasse* l'intervistato, anche in questa risposta, viene chiesto di indicare una percentuale che possa aiutarlo ad identificare il valore che, lui stesso, ritiene corrisponda a “quanto” le sue aspettative sono state effettivamente mantenute “tali”, alla fine del percorso scolastico.

La quarta, ed ultima domanda sui risultati e gli obiettivi raggiunti, pone l'intervistato a ritornare a quel momento preciso in cui si è trovato alla fine del percorso scolastico – Cosa pensavi di fare dopo il diploma? – della secondaria di secondo grado o al momento della qualifica

SECONDA PARTE: LA RICERCA

professionale. Lo scopo, di far ritornare a quel momento il soggetto, è quello di sentire la narrazione che è legata alle decisioni su cui ha riflettuto, per poi arrivare a decidere di compiere le conseguenti scelte ritenute o sentite più “con–venienti/vincenti”.

L’ambito, percorsi di studi, si conclude con la presentazione di una tabella, di seguito presentata, in cui l’intervistato può riordinare alcune delle sue precedenti risposte, con una sua auto–valutazione sul “gradimento”, espresso con un voto da 1 a 10, su quel preciso ciclo di scolarizzazione, riportando anche il “giudizio” ricevuto dal soggetto alla fine di ogni ciclo (dalla scuola dell’infanzia in poi).

Riepiloghiamo insieme, nella tabella seguente, il suo percorso scolastico e formativo.

Scuola materna			Scuola dell'infanzia			Scuola I		Scuola II di 1°		Scuola II di 2° grado		
SI	NO		SI	NO		OBBLIGO		OBBLIGO		OBBLIGO 16° a.		
										profess.	tecnico	liceo
GRADIMENTO			GRADIMENTO			GRADIMENO		GRADIMENTO		GRADIMENTO		
da 1 a 10			da 1 a 10			da 1 a 10		da 1 a 10		da 1 a 10		
conclusa	SI	NO	conclusa	SI	NO					conclusa	SI	NO
						GIUDIZIO		GIUDIZIO		se SI - GIUDIZIO		
DOPO IL DIPLOMA								GRADIMENTO				CONCLUSA
Università			Post diploma			Altro		da1a10	GIUDIZIO		NO	SI

5.1.1.1.4. Principali scelte di vita

Questo è l’ambito in cui, all’intervistato, viene chiesto un impegno ad auto–osservare, usando una lente d’ingrandimento, ogni “tappa” decisiva della sua esistenza. Questo per raccogliere tutte le informazioni su “come” ha affrontato le proprie decisioni, che ha dovuto prendere fino ad ora, chiedendo al soggetto di rispondere a quattro domande: Puoi identificare dei momenti, in cui le cose sono cambiate significativamente nella tua vita? Quali sono state le strade che, una volta prese, hanno modificato il tuo futuro? Perché hai scelto in quel determinato modo? Cosa non faresti più o rifaresti in modo diverso?

La prima domanda, di questa batteria, viene formulata all’intervistato con la proposta di compilare una tabella, di seguito riportata, in cui visivamente è aiutato ad indicare di volta in volta ogni specifico “momento” in cui ritiene che le cose siano, effettivamente, cambiate significativamente. Per ognuno di questi momento, il soggetto, con la tabella sotto gli occhi è aiutato a ricordare l’età del suo specifico vissuto, scrivere anche una breve descrizione della scelta e

SECONDA PARTE: LA RICERCA

indicare se si è “sentito” soddisfatto. La funzione di questa richiesta è quella di impegnare l'intervistato in una rielaborazione dei propri ricordi, al fine di individuare quelli più corrispondenti alla richiesta di essere “significativi” per come le cose sono cambiate nella sua esistenza.

MOMENTO	ETA'	SCELTA	SODDISFATTO

La seconda domanda – Quali sono state le strade che, una volta prese, hanno modificato il tuo futuro? – ha l'intenzione di far parlare l'intervistato di quelle decisioni che riconosce abbiano condizionato gli eventi della sua vita. Le scelte che secondo il suo modo di pensare, “vedere”, sono state vincolanti sull'evolversi delle “cose” e che hanno impedito ogni, eventuale, altra possibilità nel percorso del proprio futuro.

La terza domanda è strettamente pensata come legata alla precedente – Perché hai scelto in quel determinato modo? – all'intervistato, con questa richiesta, viene sollecitata una “giustificazione” alla propria decisione. Gli viene chiesto di comunicare “cosa” lo ha veicolato, indirizzandolo proprio su quella scelta e perché quella scelta ha ritenuto, che in quel “momento” della sua vita, potesse essere quella più “giusta”, adatta alla situazione o comunque quella da prendere.

Infine, la batteria si chiude con la quarta domanda – Cosa non faresti più o rifaresti in modo diverso? – in questa domanda l'attenzione, dell'intervistato, viene fatta focalizzare solo su quelle scelte che sono poi state considerate inadeguate, sia rispetto le aspettative sulle quali si erano fondate, sia rispetto al raggiungimento dei risultati e degli obiettivi che si sarebbero voluti realizzare.

Anche in questo caso, al soggetto, viene fornita una tabella con tre colonne, di seguito presentata, sulla quale scrivere e poter leggere, nella prima colonna, il tipo di scelta fatta, seguita da quella in cui descrivere qual è la scelta che ritiene di non rifare e, a seguire inserire nella terza quella che, se fosse possibile “riavvolgere il film della propria vita”, oggi farebbe.

L'intenzione di questa domanda è conoscere quali sono state, per l'intervistato, le scelte che considera essere state degli “errori” e quali possibili scelte, oggi, prenderebbe in considerazione per evitarli.

TIPO DI SCELTA	NON RIFAREI	OGGI FAREI ...

SECONDA PARTE: LA RICERCA

5.1.1.1.5. Prospettive per il futuro: strategie e aspettative/sogni

In quest'ambito, che avvicina alla conclusione dell'intervista, si vuole sondare le idee dell'intervistato sul futuro che immagina lo stia aspettando. La batteria è composta da tre sole domande – Quando avrai 30 anni cosa ti piacerebbe essere diventato/a? Che tipo di persona pensi che sarai veramente? Quali strategie concrete pensi di mettere in pratica nel prossimo futuro per raggiungere chi ti piacerebbe diventare? – che mirano a raccogliere informazioni su come, oggi, prevedono il proprio domani.

La prima domanda è un salto in avanti nel tempo di qualche anno per l'intervistato, lo scopo della richiesta è conoscere i desideri, le aspirazioni, i sogni e anche le speranze, che oggi hanno sul loro prossimo futuro di giovani adulti di 30 anni. Parlare di chi immagino possano essere, a distanza di 12, 11, 10, 9, 8, 7, 6, 5, n anni da oggi, pone i soggetti nella necessità di svelare quello che tengono nel loro “cassetto dei desideri” rispetto alla propria auto-realizzazione, sia come persone sia come professione lavorativa.

La seconda domanda è collegata alla precedente e riporta, gli intervistati, su un livello di confronto più diretto con la realtà socio-economica che li circonda sul territorio in cui vivono, sia da un punto di vista sociale sia da un punto di vista delle “competenze” in loro possesso. Pensare che tipo di persona saranno veramente, contestualizzandosi nel sistema sociale ed economico in cui vivono, ha lo scopo di aprire i loro pensieri ad una critica costruttiva, che li prepara alle possibili risposte alla domanda seguente.

La terza domanda, infatti, chiedendo agli intervistati quali strategie “concrete” pensano di mettere in pratica, nel loro recente e prossimo futuro, per raggiungere quell'immagine di persona che gli piacerebbe essere a 30 anni, “focalizza” la loro attenzione sulla propria capacità di “pensare” pragmaticamente a delle strategie “concrete”.

Quest'ultima domanda è studiata per mettere, ogni intervistato, nella condizione di auto-determinare la propria vita; “accettare” di mettersi in discussione con se stesso e con i propri convincimenti su: com'è, cosa fa, cosa sa fare, cosa vorrebbe saper fare, ecc., ecc.. Quindi, sollecitare nei soggetti l'acquisizione delle condizioni, sia di abilità sia di conoscenza che di competenza, riconosciute e comprese come necessarie e strategiche per le loro auto-realizzazione.

5.1.1.1.6. Pensano di voi

L'intervista si conclude con una provocazione all'intervistato, pensata per comprendere come si rappresenta e si percepisce, rispetto a due contrapposte considerazioni, che mettono in

evidenza aspetti a loro attribuiti e troppo facilmente generalizzabili.

Da un lato il pregiudizio e lo stereotipo che vengono sovente utilizzati per “descrivere”, oggi, in Italia i giovani. Il primo legato alla visione di chi considera i giovani dei fannulloni, mentre il secondo, usato sovente, reso celebre dall’ex-ministra Fornero, di chi considera i giovani come “bamboccioni” che vivono in famiglia troppo a lungo e che non hanno voglia di rimboccarsi le maniche. Dall’altro lato, invece, abbiamo le considerazioni di chi mette in evidenza le difficoltà del nostro Paese proprio per le giovani generazioni, che si trovano a sopravvivere all’incertezza e all’insicurezza di una complessificazione sociale ed economica mai vista prima.

Le domande che seguono questa breve provocazione sono le seguenti tre. Quale posizione secondo Te è vicina alla realtà di oggi e soprattutto alla tua situazione? Ti senti un/a giovane che non fa niente (non studia, non lavora e non pensa a formarsi)? Se potessi chiedere un aiuto pratico, per trovare un’occupazione, cosa chiederesti? La successione, di queste domande, è pensata per permettere all’intervistato – dopo aver ascoltato lo stimolo/provocazione prima di leggergli la prima domanda – di seguire un ragionamento consequenziale nel trovare la propria risposta.

La prima domanda chiede all’intervistato di esprimere la sua opinione sui punti di vista ascoltati, per permettergli di raccontare e argomentare il proprio pensiero sulle contrapposte considerazioni. Lo scopo di questa domanda è conoscere “da che parte sta”, ovvero, quale delle due visioni ritiene essere corrispondente a quella della società in cui quotidianamente interagisce e, soprattutto, in quale si riconosce con la sua specifica biografia personale di vita.

La risposta alla seconda domanda è consequenziale a quanto l’intervistato ha raccontato nella precedente, quindi è una domanda di “rinforzo”, posta per permettere al soggetto di esplicitare meglio quanto già affermato, come a permettergli di sottolineare eventuali concetti, o fatti precisi, della personale esperienza.

L’ultima domanda dell’intervista, la terza di quest’ultima batteria, viene a “tendere una mano” all’intervistato, cerca di cogliere cosa “oltre” alla soluzione della presente situazione di inoccupato o disoccupato, pensano essere necessari come aiuti pratici, nell’immediatezza della loro condizione attuale. L’intervista si conclude lasciando ad ogni intervistato la possibilità di riferire qualsiasi altro pensiero o tema che ritenga significativo, per aumentare il livello e la qualità delle informazioni raccolte durante l’intera intervista.

5.2.2. Gli attuatori degli interventi

Anche per gli attuatori degli interventi, come era stato per i partecipanti–destinatari NEET, la gestione corretta e chiara delle attività dei *focus group* ha previsto la codificazione degli stessi

partecipanti a garanzia del loro anonimato. La scelta è sempre stata quella di utilizzare un codice alfanumerico, in questo caso attribuito durante le conferme di disponibilità a prendere parte a tutti e tre gli incontri previsti, ricevute dai partecipanti.

Il codice è stato costruito con la logica più semplice possibile, quindi ho attribuito ad ognuno la sigla FG come identificativo di partecipante ai *focus group*, seguito da un numero progressivo che lo identificava: 1, 2, 3, 4, 5 e 6 (in base al loro ordine di adesione). Una volta attribuito ad ognuno dei partecipanti–attuatori il suo codice, ho mantenuto sempre lo stesso per tutti e tre gli incontri.

5.2.2.1. La conduzione dei *focus group*

La guida “generale” da me seguita come conduttore e moderatore della discussione, a volte animata, durante i tre *focus group* ha cercato di stimolare e permettere ai partecipanti di sviluppare ed esprimere un loro punto di vista, attraverso un’analisi prima individuale e “solo” dopo messa a confronto con tutti i presenti. Per aiutarmi a raccogliere e fissare quanto emergeva dalla interazione e discussione ho fatto ricorso ad una lavagna a fogli su cui ho riportato alcune parole “chiave” e “concetti guida”, poi sistemati con un ordine preciso su un cartellone, per essere ripresentati negli incontri successivi ai partecipanti.

I suggerimenti che mi hanno accompagnato nel mio ruolo nella conduzione del *focus group*, ma mai come un sistema rigido, che avrebbe potuto tramutarsi in un rischio, spesso poco calcolato, di limitare la discussione e di reprimere la creatività dei partecipanti, sono puntualizzati nei seguenti sei.

- DESCRIVERE, fornire ripetuti incoraggiamenti ai membri dei *focus group*, volti a far loro comunicare e descrivere quello che sanno del tema proposto.
- METTERE IN RELAZIONE, cercare e indicare i rapporti fra quello che descrivono e: la loro vita reale, le loro esperienze concrete, le situazioni osservate, ecc.
- IDENTIFICARE LE PROBLEMATICHE, essere sicuro che ogni persona, nel gruppo, abbia chiaro quali sono i punti salienti, o gli aspetti del tema proposto su cui concentrare ogni considerazione.
- CERCARE LE CAUSE, accompagnare il gruppo nella ricerca di individuare le differenti cause relative alle problematiche affrontate; fase molto importante ai fini dello sviluppo di una coscienza critica utile ad una riflessività proattiva.
- CERCARE LE SOLUZIONI, incoraggiare i partecipanti ai *focus group* a proporre delle possibili soluzioni in linea alle problematiche osservate ed individuate.

- PIANIFICARE DELLE AZIONI, sollecitare ad elaborare un piano di azione, infine è l'obiettivo del lavoro dei *focus group*, per mettere in pratica quelle soluzioni riconosciute come più risolutive per le problematiche affrontate.

Il gruppo di discussione, per ognuno dei tre *focus group*, ha un “copione” prestabilito e seguendo la letteratura scientifica (Krüger, 1994) il suo processo si articola con la seguente sequenza di domande: domande di apertura; domande di introduzione; domande di transizione; domande chiave; domande finali; domande di chiusura o riassuntive¹⁰.

Ritengo sia importante ricordare, quanto precedentemente dichiarato (4.4.2.), che vista la natura del gruppo, non è stata necessaria la domanda di apertura (come descritta nella nota a piè di pagina). Inoltre, avendo costruito l'intervento del *focus group* in tre incontri, pur avendo seguito per ognuno il proprio copione, il lavoro è stato svolto con un'estrema attenzione sul processo unitario (sviluppatosi di volta in volta) dei tre incontri, mantenendo sempre la dovuta cura al qui e ora sul “momento”, dell'incontro in svolgimento.

Come ho già anticipato, per i tre *focus group*, i sei partecipanti hanno ricevuto per *email* prima ogni incontro, le domande sulle quali sarebbe stato loro chiesto un confronto costruttivo all'interno del gruppo. Le domande per ognuno dei *focus group*, sono state costruite con l'intento d'investigare più livelli della loro individuale esperienza, sia come persone esperte di orientamento sia come professionisti che hanno concretamente lavorato nei percorsi di orientamento specialistico del progetto GG.

Per questo motivo ritengo utile riprendere, qui di seguito, più nel merito i tre *focus group* descrivendone, per ognuno, il ragionamento alla base di ogni domanda che è stata proposta (tre domande per incontro). Come scritto sopra, tutte le nove domande nel loro insieme compongono la struttura di un unico *focus*; seguono una visione d'insieme del lavoro richiesto ai partecipanti, che vuole garantire la riuscita del processo unitario del *focus group*.

¹⁰ Le prime hanno lo scopo di identificare gli elementi che i partecipanti hanno in comune; ad esempio, ai partecipanti è chiesto di presentarsi e dire qualcosa di sé rispetto all'argomento trattato, il moderatore si presenta e spiega lo scopo del focus. Le seconde si riferiscono al tema trattato e forniscono l'opportunità, per i partecipanti, di riflettere su esperienze passate e la loro connessione con l'argomento osservato, per entrare nel tema in maniera soft, promuovendo e sollecitando una prima fase di riflessione individuale. Le domande di transizione guidano al “cuore” degli argomenti da indagare, permettono il passaggio alle domande chiave; i soggetti diventano consapevoli del punto di vista degli altri e approfondiscono la riflessione individuale. Le domande chiave affrontano i temi nevralgici da esplorare ed approfondire; costituiscono lo scopo ultimo del focus e sono le domande salienti ai fini dell'indagine. Le domande finali stimolano i partecipanti ad ulteriori riflessioni su quanto emerso e aiutano il gruppo a definire i temi principali affrontati. Esse vengono anche sintetizzate in una domanda finale che invita il partecipante a definire quale è per lui/lei la cosa più importante emersa rispetto all'argomento trattato. Rappresentano strumenti di sintesi e di verifica del lavoro svolto, che consentono ulteriori precisazioni; qui trova spazio la restituzione del moderatore e la valorizzazione del contributo offerto dal gruppo. Infine, le domande di chiusura o riassuntive con le quali il conduttore invita i partecipanti a proporre un elemento a carattere emotivo, creativo, fantastico che possa esprimere il loro stato d'animo rispetto al tema trattato.

5.2.2.1.1. Primo *focus group*

Come già scritto (paragrafo 4.4.2.1. Struttura dei *focus group*) il primo *focus group* ha focalizzato il suo lavoro all'interno del perimetro delle seguenti tre domande.

- Qual è stato l'atteggiamento dei giovani del progetto GG che, con la sottoscrizione del Patto di servizio, si erano impegnati nel percorso di orientamento specialistico?
- La rete istituzionale di riferimento, per la gestione del progetto GG, è stata in grado di supportare le difficoltà riscontrate durante le varie fasi, sia organizzative sia burocratiche, relative all'offerta delle politiche attive, che Voi come operatori del servizio di orientamento specialistico proponevate agli utenti?
- Alla luce di queste considerazioni, quali sono stati i punti di maggiore "stress" e difficoltà emersi nella gestione delle attività di orientamento specialistico?

Queste tre domande sono state ideate con l'intenzione di "aprire" il lavoro, del percorso di riflessione articolato nei tre incontri dei *focus group*, sulla tematica da me proposta. Le tre domande sono state ragionate per far "descrivere" e "mettere in relazione" ai partecipanti, come precedentemente indicato (5.2.2.1. La conduzione dei *focus group*), quanto la loro individuale esperienza come "attuatori" dei servizi potesse fornire dei "dati", che se pur soggettivi avessero un valore oggettivo di interesse per la mia ricerca.

Ricordando a questo proposito che «sebbene gli studiosi possano indossare un mantello di oggettività, l'attività di ricerca è intrinsecamente ideologica»¹¹.

L'obiettivo che mi sono prefisso, presentando nel primo incontro queste domande, è stato quello di avviare ed accendere un confronto sul "loro", in *primis* compito ma più pragmaticamente, ruolo e funzione di interazione, che ha coinvolto ogni partecipante ai *focus group* per più di due anni, come professionista esperto di orientamento all'interno delle differenti relazioni; un attore all'interno del progetto Garanzia Giovani (GG).

Infatti, la prima domanda – Qual è stato l'atteggiamento dei giovani del progetto GG che, con la sottoscrizione del Patto di servizio, si erano impegnati nel percorso di orientamento specialistico? – vuole iniziare la riflessività, del processo del *focus group*, dall'osservazione dell'atteggiamento riscontrato nei giovani, con i quali hanno interagito nei differenti percorsi di orientamento specialistico di II livello.

Quindi, l'inizio del lavoro pone l'attenzione su quegli aspetti che appartengono al "bagaglio", del vissuto personale di ogni singolo giovane, che si porta a presso nell'intraprendere il

¹¹ K. Charmaz, *Constructing Grounded Theory*, Sage publication Ltd, UK, 2014, p. 305.

proprio “viaggio” seguendo il percorso di orientamento; avendo maturato la decisione di “salire sul treno” del progetto GG, alla ricerca della propria “stazione” d’arrivo.

Nella seconda domanda – La rete istituzionale di riferimento, per la gestione del progetto GG, è stata in grado di supportare le difficoltà riscontrate durante le varie fasi, sia organizzative sia burocratiche, relative all’offerta delle politiche attive, che Voi come operatori del servizio di orientamento specialistico proponevate agli utenti? – la riflessione dei partecipanti è spinta sul versante opposto. Perché se con la prima domanda gli è stato chiesto di osservare l’atteggiamento dei beneficiari del loro intervento, con la seconda domanda gli è stato chiesto di spostare la “loro” analisi e l’osservazione sulla “capacità” del sistema istituzionale di supportare le loro necessità operative durante il loro intervento.

La terza domanda – Alla luce di queste considerazioni, quali sono stati i punti di maggiore “stress” e difficoltà emersi nella gestione delle attività di orientamento specialistico? – ha lo scopo di accompagnare i partecipanti alla conclusione dell’incontro. Volendo permettere ad ognuno di proporre delle proprie sintesi, guidate dalle loro stesse precedenti osservazioni e riflessioni maturate dai “punti di vista” emersi dalle risposte alle precedenti due domande.

Quest’ultima domanda del primo *focus*, oltre a “tirare un po’ le somme” sui differenti ragionamenti maturati durante il lavoro di condivisione, mette l’accento sui punti di maggior *stress* e difficoltà, a vario titolo emersi e riscontrati dai partecipanti, ma soprattutto serve come “ponte” gnoseologico, lungo tutta una settimana, nell’attesa del secondo incontro di lavoro in *focus group* del gruppo.

5.2.2.1.2. Secondo *focus group*

Il lavoro del secondo *focus group*, che ricordo si è svolto la settimana successiva al primo incontro, è stato focalizzato su queste tre domande, di seguito riportate.

- Come siete riusciti a superare le criticità incontrate nelle differenti fasi del processo da Voi gestito?
- Alla luce della vostra esperienza, come operatore dell’orientamento specialistico, ci sono attività che avreste organizzato diversamente dalle regole del programma GG? In caso affermativo perché?
- Secondo quanto avete potuto direttamente riscontrare dalle “parole” degli utenti, le richieste dei giovani sono state sostenute adeguatamente dalle politiche proposte da GG?

Prima, però, di introdurre la prima delle tre domande, ho chiesto a tutti i partecipanti di leggere il “cartellone” nel quale avevo riportato le parole “chiave” e i concetti “guida”, che erano

stati annotati sulla lavagna a fogli mobili durante il primo *focus group*. Questo allo scopo sia di “ancoraggio”, necessario per mantenere unità e continuità con il lavoro già affrontato nel primo incontro, sia come momento di apertura del nuovo lavoro, che si stavano impegnando ad intraprendere¹².

La richiesta, in questo secondo incontro, è stata focalizzata sull’“identificare le problematiche” e nel “cercare le cause”. Quindi, la prima domanda proposta – Come siete riusciti a superare le criticità incontrate nelle differenti fasi del processo da Voi gestito? – è stata costruita con il fine di riprendere dal punto in cui si erano conclusi i ragionamenti nel precedente incontro.

Infatti, l’ultima domanda del primo *focus group* – Alla luce di queste considerazioni, quali sono stati i punti di maggiore “stress” e difficoltà emersi nella gestione delle attività di orientamento specialistico? – ha stimolato la riflessione e focalizzazione sui punti di maggior *stress* e difficoltà, a vario titolo emersi e riscontrati dai partecipanti. Quindi i partecipanti, dopo aver attraversato il “ponte”, avendo un’intera settimana a disposizione, sono si giunti dall’altro versante ma, nuovamente, sulla riva dello stesso “sconosciuto” fiume.

Questo rappresenta, nel mio ragionamento metodologico, la continuità del lavoro svolto all’interno dei *focus group*, così come da me ragionati e costruiti, ovvero, seguendo l’idea di un processo unico e consequenziale, pur se svolto in tre differenti momenti. Infatti, la prima domanda posta nel secondo incontro – Come siete riusciti a superare le criticità incontrate nelle differenti fasi del processo da Voi gestito? – permette ai partecipanti di ricollegare con facilità i ragionamenti sui quali sono stati “salutati” la volta precedente e sui quali durante la settimana era stato loro chiesto di mantenere una vigile riflessione.

Questa prima domanda ha lo scopo di far osservare, ai partecipanti, le soluzioni cercate e trovate, ogni volta che si sono trovati ad “identificare” delle problematiche. Inoltre, questa riflessione sulle criticità incontrate, è importante anche per allargare il *focus* dei discorsi sul versante che permette e consente di “cercare le cause” stesse delle problematiche, incontrate nelle differenti fasi del processo.

La seconda domanda – Alla luce della vostra esperienza, come operatore dell’orientamento specialistico, ci sono attività che avreste organizzato diversamente dalle regole del programma GG? In caso affermativo perché? – apre il confronto tra i partecipanti alla loro creatività e alla propria visione sulle attività che hanno svolto. Qui il ruolo del moderatore è fondamentale per limitare eventuali “voli pindarici” dei partecipanti, sapendo riportare la discussione alle necessità e alle caratteristiche della realtà del territorio e sugli obiettivi del progetto GG.

¹² Anche in questo incontro, come sarà nel terzo, è sempre presente la lavagna a fogli mobili per annotare ogni parola o concetto utile alla riflessione in corso nella discussione del gruppo.

SECONDA PARTE: LA RICERCA

La terza domanda – Secondo quanto avete potuto direttamente riscontrare dalle “parole” degli utenti, le richieste dei giovani sono state sostenute adeguatamente dalle politiche proposte da GG? – ha una duplice funzione. La prima, è quella di iniziare ad avvicinare alla conclusione dell’incontro i partecipanti al secondo *focus group*, spostando i ragionamenti dal *core* delle precedenti due domande, incentrate sugli aspetti di “funzionamento” del programma GG.

La seconda funzione, quella più significativa, è lo scopo principale di questa domanda, ovvero, quella di ascoltare, dai partecipanti “attuatori degli interventi”, come e quanto i giovani da loro seguiti nei percorsi (di orientamento specialistico di II livello) abbiano raccontato di aver “sentito” le proprie richieste sostenute adeguatamente – alle loro aspettative – dalle politiche proposte da GG.

Inoltre, focalizzare l’attenzione degli “attuatori degli interventi” su questo punto di attenta osservazione dei bisogni dei beneficiari, permette di sollecitare nei partecipanti al *focus group* una profonda riflessività, utile come “compito a casa”. Ovvero, da mantenere come impegno, nell’attesa del terzo incontro, chiedendo ai partecipanti la disponibilità nei giorni successivi di annotare per scritto ogni ulteriore elemento utile per meglio definire come e quanto le richieste dei giovani sono state riconosciute da loro sostenute.

5.2.2.1.3. Terzo *focus group*

Il terzo ed ultimo *focus group*, si apre come ho precedentemente descritto il secondo, ovvero, prima di proporre le ultime tre domande ai partecipanti, ho chiesto a tutti loro di leggere il nuovo “cartellone”. Nuovo perché arricchito di tutte quelle parole “chiave” e concetti “guida”, che erano stati annotati sulla lavagna a fogli mobili durante il secondo *focus group*.

Lo scopo è sempre quello, da un lato di fornire al gruppo un “ancoraggio”, necessario per mantenere unità e continuità con il lavoro già affrontato nei precedenti incontri, dall’altro creare un clima “sereno” di apertura dell’ultimo lavoro, in cui i partecipanti si stavano impegnando con la consapevolezza di chiudere questo loro percorso di riflessione.

Il lavoro di questo terzo incontro di *focus group*, che ricordo si è svolto dopo due settimane dal secondo, si è concentrato sul: “cercare le soluzioni” immaginando quelle possibili; “pianificare delle azioni” in linea alle problematiche osservate ed individuate. Con questo obiettivo sono state proposte le seguenti tre domande.

- Oltre ad un’occupazione lavorativa, avete potuto rintracciare altre necessità, richieste o priorità portate come “loro” bisogni?

SECONDA PARTE: LA RICERCA

- Come professionisti in attività di orientamento qual è la Vostra valutazione del progetto GG?
- Volete aggiungere qualcosa di significativo, anche in riferimento ai risultati conseguiti con le attività di GG?

Come descritto, nel precedente paragrafo, il secondo *focus group* si conclude con un “compito a casa” per i partecipanti: la disponibilità nei giorni successivi di annotare per scritto ogni ulteriore elemento utile per meglio definire come e quanto le richieste dei giovani sono state riconosciute da loro sostenute adeguatamente dalle politiche proposte da GG.

La prima domanda – Oltre ad un’occupazione lavorativa, avete potuto rintracciare altre necessità, richieste o priorità portate come “loro” bisogni? – di apertura del nuovo lavoro del *focus group*, riprende dalla richiesta fatta ai partecipanti (“compito a casa”) di focalizzare la loro attenzione come “attuatori degli interventi” sull’osservazione dei bisogni dei beneficiari, con una profonda e oggettiva riflessività.

La domanda sollecita e richiede un confronto, tra i partecipanti, impegnandoli a ricordare e a ripensare quali e quante necessità, richieste o priorità sono state portate a “loro” come “bisogni” dai giovani, mettendo per un attimo sullo sfondo la ricerca del lavoro; bisogni osservati e riconosciuti con oggettività, presenti nei giovani.

La seconda domanda – Come professionisti in attività di orientamento qual è la Vostra valutazione del progetto GG? – propone ai partecipanti di riprendere molti dei discorsi precedentemente affrontati nei precedenti due incontri, aiutati in questo sforzo anche dalla visione del “cartellone”. Quindi con questa domanda si vorrebbe che i partecipanti tirassero un po’ le somme, con un tempo ben calcolato per essere sufficiente ad accompagnarli alla conclusione del lavoro del percorso di *focus group*.

Il processo è giunto alla fine, parlare di “valutazione” potrebbe mettere a rischio la costruttiva conclusione del lavoro svolto fino a qui. Per questa ragione voglio precisare che seguendo uno dei suggerimenti formulato da Mike Scriven (1991), relativi alla metavalutazione, la richiesta è posta su una “valutazione indipendente dagli obiettivi” del progetto GG, ma focalizzata sui bisogni dei beneficiari.

Infine, la terza domanda – Volete aggiungere qualcosa di significativo, anche in riferimento ai risultati conseguiti con le attività di GG? – è posta con l’intenzione di portare il gruppo ai saluti, senza che a nessuno dei partecipanti rimanga con qualcosa da dire, che precedentemente non era riuscito ad esprimere come era nelle sue intenzioni.

Qualcosa di significativo, anche in riferimento ai risultati conseguiti con le attività di GG è una domanda libera, che può essere lasciata fluire senza reazione, oppure, liberare qualcuno da quel

ultimo “sassolino”, per chiudere questo lavoro impegnativo, di auto–riflessione individuale e poi di co–costruzione di significato in gruppo, senza trattenere alcun fastidio.

5.2.3. I decisori degli interventi

Per la selezione dei documenti, in grado di restituirmi il punto di vista dei decisori, ho voluto utilizzare, riadattandola alle mie specifiche esigenze di ricerca, la classificazione dei tre tipi generali di testimoni per le interviste di Gorden (1975); quindi, ho individuato i documenti come di seguito descritti.

- Chiave: vengono considerati come importanti informazioni, sulla base del ruolo che giocano nell’ambito della ricerca empirica. Sono quei documenti che non forniscono informazioni direttamente collegate con gli obiettivi della ricerca, ma trasmettono informazioni sulla situazione locale in cui si realizza lo studio, aiutando il ricercatore nell’ottenimento delle cooperazioni utili allo sviluppo della ricerca.
- Privilegiati: sono quei documenti che danno informazioni direttamente rilevanti per gli obiettivi dello studio di ricerca; scelti sulla base della loro ufficialità e provenienza istituzionale.
- Significativi: sono quei documenti che forniscono informazioni direttamente rilevanti rispetto agli obiettivi della ricerca, ma si differenziano dai “privilegiati” in quanto si tratta di informazioni più generali.

Questa mia scelta metodologica, di trattare i documenti come “testimoni” – rappresentanti dei partecipanti–decisori – in grado di raccontarmi delle informazioni, possono essere ricondotti secondo la sopra riportata classificazione “riadattata” di Gorden al tipo da lui chiamato “privilegiato”¹³. Si tratta, infatti, di documenti che mi hanno fornito delle informazioni direttamente rilevanti per gli obiettivi dello studio, da me scelte sulla base delle istituzioni che li hanno prodotti, loro stesse coinvolte a vario titolo nell’oggetto di studio della mia ricerca.

5.2.3.1. Il lavoro sui documenti

Quando ho iniziato ad affrontare il lavoro sui documenti, mi sono trovato spesso a confrontare dati che descrivevano lo stesso fenomeno con letture differenti, a volte anche in contrapposizione. Il mio primo smarrimento è stato superato, come descritto nel capitolo precedente (4.4.3.1), individuando con circospezione le fonti, che come sopra indicato sono state definite “privilegiate”.

¹³ Cfr. R.L. Gordon, *Interviewing: Strategy, techniques, and tactics*, Dorsey, Homewood, pp. 187–189, 1975.

Poi con il procedere dello studio dei *report* UE, delle statistiche, dei bollettini ANPAL, dei documenti di volta in volta consultati sui siti presi a riferimento come fonti privilegiate, ho cominciato a capire come pormi in relazione con questi documenti, che stavo studiando per poter cogliere le informazioni a me utili per comprendere il punto di vista dei decisori degli interventi del programma GG.

Il primo importante risultato è stato quello di chiarire fin da subito che i risultati evidenziati dalle politiche proposte, con le differenti azioni del programma GG, non erano confrontabili tra i differenti Stati dell'UE che vi hanno aderito. Questo in ragione del fatto che ogni Paese ha potuto declinare la direttiva europea con ampi margini di autonomia, sia sui programmi da sviluppare sia sull'utilizzo delle risorse economiche ricevute.

Appena avuto questo riscontro, leggendo con attenzione la “Relazione speciale n. 5/2017” della Corte dei Conti Europea (allegato 1)¹⁴, pur mantenendo monitorato il sito istituzionale dell'UE dedicato al programma GG, ho deciso di cercare maggiori riscontri all'interno dei documenti ufficiali nazionali, individuati come “privilegiati” e consultabili sui siti “gov.it”, come:

- lavoro.gov.it/stampa-e-media/Comunicati/Pagine/Garanzia-Giovani;
- garanzigiovani.gov.it/Pagine/default;
- anpal.gov.it/Dati-e-pubblicazioni/;

Il lavoro di consultazione e studio dei documenti, di volta in volta recuperati e studiati, mi ha permesso di ricostruire alcune alterne vicende del programma GG in Italia, rifinanziato anche recentemente con l'“Allocazione delle risorse aggiuntive a contrasto della disoccupazione giovanile provenienti dal rifinanziamento dell'Iniziativa Occupazione Giovani e dall'aggiustamento tecnico FSE”¹⁵.

Anche qui il filo conduttore, da me rintracciato, sembrerebbe legato, “nel bene e nel male”, all'autonomia regionale che ha permesso di frammentare il programma nazionale GG in tanti programmi quante sono le Regioni, con aggiunta delle province autonome del nostro Paese. Punto

¹⁴ La relazione speciale n. 5/2017 intitolata “Disoccupazione giovanile: le politiche dell'UE hanno migliorato la situazione? Una valutazione della Garanzia per i giovani e dell'Iniziativa a favore dell'occupazione giovanile” è disponibile in 23 lingue dell'UE sul sito Internet della Corte (eca.europa.eu).

¹⁵ Sulla base dell'indicazione della Commissione europea e dei buoni risultati raggiunti dal Programma Operativo Nazionale Iniziativa Occupazione Giovani, la proposta del Dipartimento per le Politiche di Coesione della Presidenza del Consiglio dei Ministri (oggetto di intesa fra Stato e Regioni nella seduta della Conferenza del 25 maggio 2017) è quella di destinare una quota di risorse, derivanti dall'aggiustamento tecnico al Bilancio europeo, pari a 560 milioni di euro FSE per interventi a contrasto della “disoccupazione giovanile”. Il 20 giugno u.s. il Consiglio dell'Unione ha approvato la richiesta di modifica da parte del Parlamento della revisione del Quadro Finanziario Pluriennale (QFP), che prevede 1,2 miliardi per il rifinanziamento dell'Iniziativa Occupazione Giovani. Tale rifinanziamento per l'Italia comporta 343 milioni di euro di risorse aggiuntive. L'annuncio è stato dato dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali nel corso di un incontro con i rappresentanti delle Regioni e delle organizzazioni sindacali. Roma, 21 Luglio 2017.

fermo, sono rimaste le indicazioni generali a cornice delle linee d'intervento individuate dal programma GG nazionale, anche nelle differenti declinazioni che si sono poi sviluppate a livello dei territori locali.

Sono quindi arrivato a confrontarmi con i materiali documentali “privilegiati” a livello regionale della Liguria, consultati e studiati sui siti: garanziagiovani.gov.it/Pagine/Regione-Liguria, giovaniliguria.it/formazione-e-lavoro/garanzia-giovani, e excelsior.unioncamere.net/bollettini, che pur non essendo specifico per la Liguria ha una sessione dedicata per ogni Regione e per ogni Provincia.

5.1.1.1. Documenti e “dati”

Devo riconoscere a tutte le istituzioni, coinvolte nelle attività del programma GG, che l'impegno a produrre documenti è stato encomiabile, ma come già commentato (4.3.4.) la troppa produzione non è una conseguenza diretta di informazioni interessanti, anzi, come in questo caso ne complica la loro ricerca mirata e soprattutto “riconoscerne” il pieno valore. Infatti, ne è un esempio il sito regionale GG, <http://www.garanziagiovani.gov.it/Pagine/Regione-Liguria.aspx>, che fa buona eco a quello nazionale, <http://www.garanziagiovani.gov.it/Pagine/default.aspx>, nel riportare informazioni e dati troppo spesso solo positivi, dimenticandosi di quelli meno positivi.

Nella ricerca ho trovato utile e facilmente consultabili le statistiche messe a disposizione dal sito istituzionale dell'UE, <http://ec.europa.eu/social/home>, sia per la quantità di dati sia per la qualità degli stessi che per la praticità e facilità con cui si sono potuti utilizzare, per le specifiche necessità inerenti lo studio della mia ricerca, ma disponibili alla consultazione ed utilizzabili scaricando i relativi *file*, a chiunque ne abbia necessità.

Nella terza parte della mia tesi presenterò come ho utilizzato i dati rintracciati nei documenti: sia per un uso diretto, utile a testimoniare la grandezza del fenomeno indagato come anche già letto, quando ho descritto il fenomeno dei NEET (3.2.2.); sia più specificatamente a supporto del punto di vista dei decisori degli interventi, descrivendo il contenuto dei documenti in cui si può evincere la motivazione alle decisioni adottate per le politiche attivate implementate sul territorio.

La raccolta dei dati, estrapolati dai documenti “privilegiati”, sono stati sempre classificati e archiviati, per consentirne una consultazione efficace ogni qual volta se ne presentava la necessità. Inoltre, anche i documenti dai quali ho recuperato i dati utilizzati sono stati inseriti in cartelle, per averne sempre una copia a disposizione per eventuali controlli, che spesso è capitato di dover fare

SECONDA PARTE: LA RICERCA

per monitorare le incongruenze riscontrate sui “dati” riportati da uno più differenti fonti documentali.

Concludo, questa seconda parte della tesi, ricordando che la metodologia della GT, utilizzata per la ricerca, mi ha permesso di usare le fonti documentarie con ricorsività, permettendomi di ricorrere di volta in volta alla correzione dei dati incongruenti o superati, da altri più aggiornati e completi dei precedenti, oppure, nel caso in cui le categorie non siano ancora completamente sature, come consigliato anche da Tarozzi (2008).

6. La raccolta e la prima lettura dei dati

La raccolta dei dati sul campo, come descritto nel IV e V capitolo, avendo optato per la metodologia legata alla *Grounded Theory* costruttivista, si è svolta in contemporanea per tutto il processo della prima e della seconda fase, quindi dal novembre del 2015, seguendo il protocollo di ricerca fino al marzo del 2018. «È un tratto distintivo della GT che la raccolta dei dati, la conduzione di interviste e osservazioni, avvenga simultaneamente alla codifica»¹. Va precisato che anche nel procedere con la terza fase della ricerca, in linea con le indicazioni metodologiche della GT costruttivista, ho mantenuto una vigile attenzione, affinché, la ricerca sul campo, sempre accompagnata dalla codifica aperta (primo livello di lavoro sui dati durante le interviste ed i *focus group*), mi consentisse di giungere alla saturazione delle categorie individuate.

Quindi, dopo aver ultimato (fine luglio del 2017) tutte le interviste ed i *focus group* ho iniziato a lavorare sulle evidenze che la prima codifica aperta dei dati, di volta in volta raccolti, faceva emergere come significativo. Questo primo livello di codifica dei dati mi ha permesso una duplice funzione nell'utilizzo dei dati raccolti. Da un lato, la codifica, essendo in una fase "aperta" mi ha permesso di accogliere tutte le sollecitazioni provenienti dagli stessi dati raccolti, indirizzando la ricerca in una direzione piuttosto che in un'altra. Dall'altro lato, questo tipo di codifica richiede di "aprire i dati", per farne emergere tutti i significati possibili che i testi possono racchiudere e sono in grado di produrre²; questo ha comportato l'analisi di tutti i singoli frammenti dei testi delle interviste e dei *focus group*.

¹ M. Tarozzi, Op. Cit., 2008, p. 47.

² In sintesi in questa fase, e solo in questa fase, l'invito è quello di restare molto aderenti ai dati ed esplorare ogni possibilità teorica che proviene da essi. Per queste ragioni la codifica iniziale dev'essere caratterizzata da un'aderenza meticolosa alle parole dei partecipanti o ai testi così come sono stati raccolti e classificati durante la ricerca.

L'obiettivo della codifica iniziale è quello di elicitare alcuni concetti, espressi da categorie anche non sature o non ancora completamente sviluppate. Per Tarozzi (2008) la prima operazione di codifica, il primo livello, avverrebbe già durante la trascrizione stessa delle interviste. «Sarebbe illusorio ritenere che sbobinare sia un lavoro [...] semplice e automatico. Si tratta invece sempre di un lavoro interpretativo, anche utilizzando rigide convenzioni di trascrizione, che è parte integrante della codifica. Alla trascrizione segue la codifica parola per parola, riga per riga, accadimento (*incident*) per accadimento (Glaser, 1978) che aprono il testo facendo emergere tutte le direzioni interpretative possibili, individuando le unità di significato minime. [...] per poi assegnarvi un'etichetta nominale»³.

La codifica aperta mi ha permesso di effettuare l'analisi testuale dei materiali di ricerca relativi alle diverse esperienze di terreno (interviste e *focus group*): tale analisi è stata finalizzata all'elaborazione delle etichette nominali da attribuire alle unità minime di senso emerse ed individuate. Il sistema di "etichettamento" si è basato sui termini "in vivo" che provengono proprio dai dati e si avvalgono delle parole stesse dei partecipanti, prediligendo il linguaggio relativo all'area sostantiva indagata e, in questo modo, preservando l'autenticità dei racconti raccolti (interviste e *focus group*).

Nella prima fase, quella della codifica aperta, lo scopo è: scoprire, nominare e categorizzare il fenomeno; in un secondo momento si dovranno elaborare le categorie in termini di proprietà e dimensioni. Nominare il fenomeno significa in primo luogo applicare etichette concettuali sugli avvenimenti e sulle altre istanze significative dell'oggetto di studio: *concepts are the basics buildings blocks of theory* (Corbin, Strauss, 1990). Due sono le procedure analitiche fondamentali che reggono tutto il processo di codifica dei dati: fare continue comparazioni e porsi domande. Nella codifica aperta queste due procedure si esprimono nella creazione delle categorie. Infatti la classificazione dei concetti, ricavati dalla prima ricerca sul campo, in categorie, si attua attraverso una loro costante e continuata comparazione.

I concetti appartenenti ad aspetti simili del fenomeno danno così vita (riducendo il numero di unità concettuali sui cui lavorare) a categorie poste ad un più alto livello di astrazione. Creare categorie concettuali per codificare il fenomeno significa, anche, porre etichette concettuali sui fenomeni, *labelling phenomena*, per proseguire nel processo di generazione della teoria. Per nominare le categorie la Corbin e Strauss (1990) suggeriscono due criteri: 1) scegliere nomi che sembrano essere maggiormente correlati logicamente ai dati; 2) individuare nomi in grado di rendere "grafiche" le categorie capaci di rimandare ai loro referenti empirici corrispondenti. I nomi

³ Ivi.

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

adottati possono comunque essere modificati durante il processo di ricerca e svolgono la semplice ma importante funzione di ricordare al ricercatore l'evento emerso dai dati.

Nel momento stesso in cui cominciano ad emergere delle categorie è necessario individuare per ognuna di loro le proprietà e le dimensioni. Le proprietà sono le caratteristiche degli attributi di una categoria e le dimensioni rappresentano il posizionamento di una proprietà lungo un *continuum*. Proprietà e dimensioni sono importanti perché permettono una migliore comparazione delle categorie creando la base per lo sviluppo delle ipotesi della teoria⁴. Gli autori suggeriscono anche delle tecniche *ad hoc* per ottimizzare durante la codifica dei dati la sensibilità teoretica del ricercatore: domande molteplici, analisi dettagliate di parole e frasi, procedure di *Flip-Flop* (cioè di cambiamento e ribaltamento dei punti di vista e immaginazione dell'opposto punto di vista), comparazione da diverse posizioni, rifiuto di dare per scontato quello che altri sostengono con sicurezza. Quest'ultimo atteggiamento, in particolare, deve mettere in guardia il ricercatore, cioè fargli *waving the red flag* nel senso di porre un'attenzione molto particolare a certe parole o frasi che ostentano sicurezza e verità.

6.1. I dati ricavati dalle interviste con i partecipanti NEET

Durante lo sbobinamento delle 82 interviste semi-strutturate condotte sui partecipanti NEET si è reso necessario provvedere, all'eliminare di alcune interviste, perché risultavano incomplete nelle risposte, anche se vi erano state delle sollecitazioni ad argomentare meglio. La loro scarsa o nulla ricchezza di contenuti raccontati, non sufficientemente argomentati – nella fase della trascrizione testuale sia della parte audio sia di quella grafica (si fa riferimento al *format* messo a disposizione ai partecipanti alle interviste) – ne rendevano inutilizzabile correttamente e coerentemente le informazioni (il prodotto dei loro dati resi testuali). In totale le interviste eliminate in questa fase sono state 13, portando così il numero delle interviste NEET da 82 a 69.

I dati *grounded* analizzati durante la prima codifica aperta, consistono nel materiale testuale, prodotto dalle 69 interviste ai partecipanti, confermate come utili per la ricerca. Questo materiale è

⁴ Gli autori ci propongono per comprendere meglio queste distinzioni di considerare in maniera esemplificativa il seguente schema:

<i>Category</i>	<i>Properties</i>	<i>Dimension range</i> (applicati ad ogni episodio)
<i>watching</i>	<i>frequency</i> <i>extent</i> <i>intensity</i> <i>duration</i>	<i>often</i> - - - - - <i>never</i> <i>more</i> - - - - - <i>less</i> <i>high</i> - - - - - <i>low</i> <i>long</i> - - - - - <i>short</i>

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

composto da circa 2.790 righe di testo, corrispondenti a 69 cartelle, una per ogni partecipante alle interviste⁵. Il processo di analisi dei dati non è affatto un percorso lineare, con un punto certo d'inizio e uno di fine; infatti, sebbene possa essere un po' disorientante per il ricercatore, non è possibile pensare alla fase di raccolta e di analisi dei dati come a due momenti distinti. Va adottato un procedimento iterativo che prevede lo spostamento continuo dalla raccolta all'analisi dei dati: è tratto caratteristico della GT il fatto che le due pratiche si sviluppino di pari passo (Figura 6.1.).

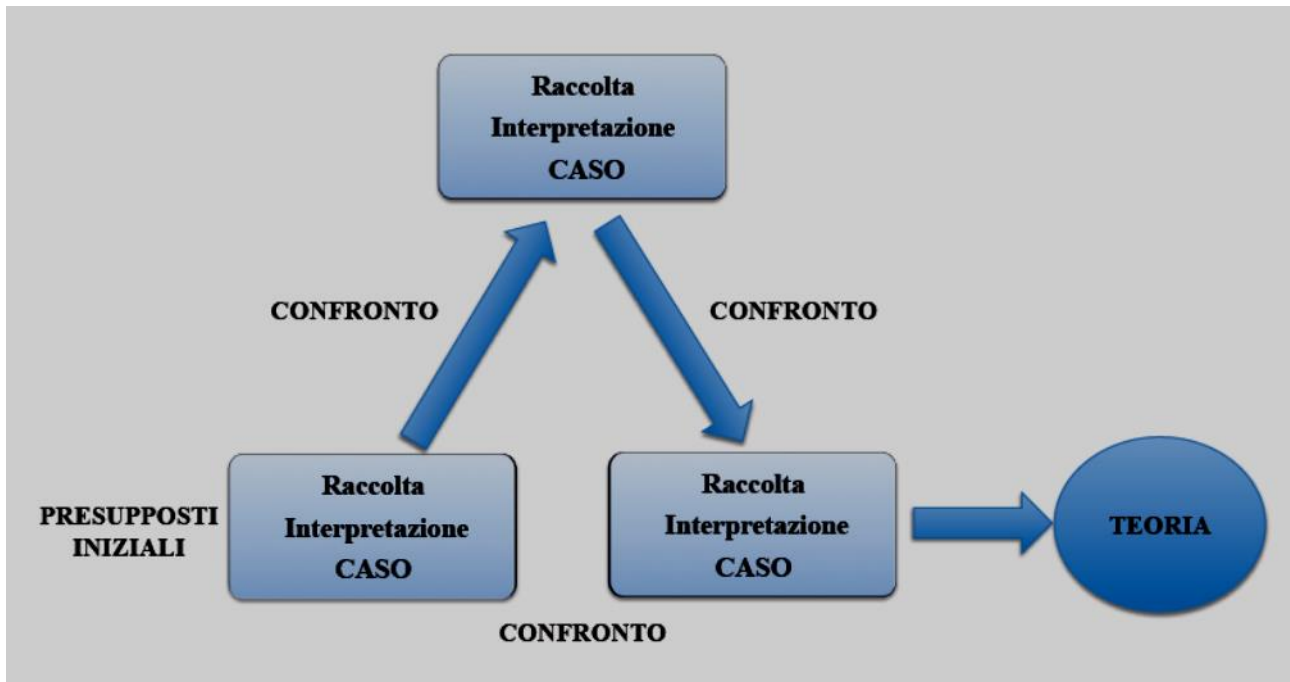


Figura 6.1.: La comparazione costante (rielaborazione da: Cicognani, 2002)

Non esiste in tal senso una procedura precisa da seguire, è però consigliabile, già durante la fase di raccolta dei dati, procedere all'analisi degli stessi, poiché è dai risultati emersi che partirà la "selezione" dei partecipanti: come si è scritto sono state tolte 13 interviste. La trascrizione di un'intervista, se pure apparentemente semplice, è un'operazione assai delicata e densa di riflessioni teoriche. Trascrizione, come già sottolineato non si significa soltanto sbobinatura, si tratta di passare dal registro dell'oralità a quello della scrittura e di saper rendere alcuni elementi non verbali (postura, gestualità, ecc.) che, ai fini della ricerca, possono essere molto significativi⁶.

⁵ Nei memo, che hanno accompagnato tutte le fasi della ricerca, sono state riportate le considerazioni che hanno prodotto l'eliminazione delle 13 interviste. Inoltre, i memo sono stati utili, anche successivamente, perché la loro rilettura ha contribuito a definire meglio alcune proprietà delle stesse categorie.

⁶ Per questa ragione sarebbe bene che lo stesso ricercatore—intervistatore trascrivesse l'intervista. La trascrizione, come del resto ogni passaggio della ricerca, deve essere in linea con gli obiettivi da raggiungere. Infatti, sebbene esistano diverse modalità di trascrizione che si differenziano per essere più o meno aderenti all'oralità dell'intervista, sarà importante optare per quella più coerente rispetto alle finalità che si vogliono perseguire.

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

Per questo la trascrivere dell'interviste è stata svolta subito dopo la realizzazione, così da non perdere importanti dettagli e poter aggiungere alla trascrizione le note a caldo (*memo*), ovvero, una serie di annotazioni rispetto alle impressioni avute durante la rilevazione utili in fase di analisi dei dati. Dopo la trascrizione integrale è importante sottolineare che il dato, con cui il ricercatore si interfacerà in fase di analisi, non sarà nient'altro che un testo scritto, un insieme di parole, come ben rappresentato dalla figura nella pagina seguente (Figura 6.2.).



Figura 6.2. *Word frequency query results* con parole non inferiori a 8 caratteri presenti nelle interviste con i partecipanti NEET.

6.1.1. La codifica aperta sui dati *grounded* delle interviste dei partecipanti NEET

Le procedure di codifica dei dati, cioè i processi di analisi, sono di **tipo comparativo e generativo**: ai dati vengono attribuite delle etichette che rappresentano i concetti individuati sulla base delle loro stesse caratteristiche. Invece, le affinità tra i dati danno luogo alle categorie, ossia raggruppamenti più astratti di concetti, che sono descritte nel paragrafo seguente. Dai dati *grounded* analizzati si sono ricavate 480 etichette nominali, attribuite alle unità minime di senso individuate nei testi trascritti delle interviste. Il sistema di etichettamento si basa sui termini “in vivo” che sono presenti proprio nei dati (testi) e le etichette si avvalgono delle stesse parole degli intervistati.

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

Una volta trascritta l'intervista, si rilegge attentamente per individuare quelle che si ritiene possano essere le unità minime di significato, utili per la ricerca, e si procede così ad etichettarle. Per avviare la procedura di campionamento teorico dei dati *grounded* di cui dispongo in quantità significativamente ampia (69 interviste), ho predisposto una prima fase di analisi che consiste nel lavoro di frammentazione dei dati⁷, attraverso i processi di nominazione delle etichette. Più precisamente, questa fase ha comportato due passaggi consequenziali ma ben distinti:

- il primo ha comportato l'identificazione delle **porzioni di testo ritenute significative**, che rappresentano le **unità minime di senso che racchiudono un concetto**;
- il secondo, **consequenziale ma distinto e successivo**, mi ha visto impegnato nell'**elaborazione delle etichette nominali da attribuire alla unità minime di senso**, così come sono state individuate.

L'assegnazione di un'etichetta interpretativa, alle singole unità minime di senso, richiede di rimanere fedeli alle intenzionalità dei singoli parlanti, quindi si deve aver molta cura nel evitare di cadere nella “trappola” d'imporre interpretazioni “determinate” dalla propria esperienza sul campo d'indagine o desunte dalla letteratura sul tema della ricerca. I risultati di ricerca relativi al processo di denominazione delle etichette sono stati ampi e molto consistenti, ogni documento è stato analizzato riga per riga.

Quindi il sistema di etichettamento, basato sulla codifica “in vivo”, utilizza le parole stesse del parlante per formulare le etichette da attribuire provvisoriamente alle codifiche, che riepilogano porzioni di testo più o meno lungo. Per comprendere la procedura utilizzata riporto di seguito la trascrizione di un'intervista, riportando solo le parole dell'intervistato (la traccia dell'intervista è stata dettagliata nel paragrafo 5.2.1.1.), con evidenziate le parti del testo che sono state utili per creare le etichette nominali.

Name: Files\\Interviste\\intervista P1 (donna)

Ho 21 anni e vivo ancora in famiglia. Non sono economicamente totalmente indipendente e ricevo ancora un aiuto da mia mamma (50%).

Da quando avevo 15 anni ho sempre lavorato part time come commessa in un negozio di un amico di famiglia.

Ho fatto anche la baby sitter, le pulizie e la commessa in un alimentare.

⁷ Il *corpus* dei dati disponibili viene descritto nella seconda parte di questo lavoro (in particolare nei capitoli III e V).

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

Poi con la scuola ho fatto anche uno stage in un ufficio come impiegata.

Queste esperienze mi hanno aiutato ad essere più responsabile ed autonoma.

A confrontarmi concretamente con il lavoro vero.

Oggi cerco lavoro portando di persona il mio cv e sono in contatto con la mia scuola.

La determinazione è la cosa più importante per trovare un lavoro.

Oggi nella ricerca di un lavoro mi è d'aiuto la scuola.

Dopo queste mie prime esperienze la mia idea del mondo del lavoro è cambiata. Sono più realistica nelle possibilità che ci sono in giro.

Mi piacerebbe lavorare in un ufficio.

Diventare qualcuno dal punto di vista lavorativo.

Voglio restare a Genova.

Accetterei anche un lavoro diverso da quello per cui ho studiato, che mi chieda di lavorare molte ore e fare un lavoro che non mi piace, ma non deve ledere la mia immagine.

Continuerei a studiare solo se poi il lavoro mi è garantito.

Il mio limite è la mancanza di fiducia nelle mie capacità.

La motivazione che mi fa impegnare nel lavoro è la voglia di fare bene le cose e sapere che sono capace.

Ho iniziato la scuola dall'asilo nido.

Fino alle medie sono andata con piacere a scuola, perché mi trovavo bene con i compagni e gli insegnanti.

Poi alle superiori ho perso tempo, mi sono fatta bocciare due volte, perché volevo fare tutto e il tempo lo toglievo allo studio.

Però al diploma ci sono arrivata. E comunque ho sempre avuto vicino a incoraggiarmi e a consigliarmi mia mamma.

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

Le materie che preferivo erano: italiano e diritto. Invece, francese, inglese e matematica non mi piacevano.

Le mie scelte scolastiche sono state guidate dall'idea di fare dei passi concreti per trovare un lavoro.

A 13 anni volevo fare la maestra d'asilo.

A 17 ero nel pieno del mio delirio e quindi non avevo assolutamente idee per il mio futuro.

La scuola che ho fatto mi ha soddisfatto solo in parte. I professori a volte dovrebbero vedere meglio chi hanno davanti prima di parlare.

Ora voglio subito lavorare.

A 14 anni ho conosciuto il mio ragazzo con cui sto tuttora.

A 30 anni mi vedo come mamma, con una casa mia e un lavoro che mi rende economicamente indipendente.

Fiducia e forza di volontà.

Una brava persona, soddisfatta della sua vita e del suo lavoro.

Nel paese ci sono poche possibilità per i giovani, però io non mi sento ne bamboccia ne fannullona!

Io mi do da fare ...

Datemi la possibilità di fare vedere quanto valgo prima di dirmi di no!

La prima cosa che si può osservare, leggendo l'intervista sopra riportata, è che la maggior parte del suo testo risulta evidenziato, quindi questo "contenuto" è stato utilizzato per l'etichettamento nominale iniziale della codifica aperta. A questo contenuto si sono poi aggiunti quelli dei testi delle altre 68 interviste (69 in tutto), che hanno prodotto, come precedentemente scritto 480 etichette nominali. Riporto, per maggiore chiarezza, alcuni esempi di queste etichette nominali costruite sulle parole del testo dell'intervista sopra presentata, nella tabella (6.1.) nella pagina che segue.

TESTO DELL'INTERVISTA	ETICHETTA NOMINALE
vivo ancora in famiglia	vivo in famiglia
Non sono economicamente totalmente indipendente e ricevo ancora un aiuto da mia mamma (50%).	no autonomia economica
Da quando avevo 15 anni ho sempre lavorato part time come commessa in un negozio di un amico di famiglia. Ho fatto anche la baby sitter, le pulizie e la commessa in un alimentare. Poi con la scuola ho fatto anche uno stage in un ufficio come impiegata.	ho lavorato/fatto stage
Accetterei anche un lavoro diverso da quello per cui ho studiato, che mi chieda di lavorare molte ore e fare un lavoro che non mi piace, ma non deve ledere la mia immagine.	condizioni di lavoro accettabili

Tabella 6.1.: costruzione delle etichette nominali sull'analisi testuale delle interviste.

Come gli esempi riportati nella precedente tabella mostrano, l'attività di formulazione delle etichette nominali richiede di restare aderenti ai dati e la codifica avviene utilizzando, il più possibile, le stesse parole dei partecipanti, rimanendo ancorati ad un piano principalmente descrittivo. In fase di codifica, il tipo di concetti che devono essere generati ha due caratteristiche essenziali, tra loro connesse: in primo luogo, i concetti devono essere analitici (*analytical*), ossia sufficientemente generali da designare le caratteristiche di entità concrete e non le entità stesse, inoltre devono essere sensibilizzanti (*sensitizing*), ovvero produrre una fotografia significativa del fenomeno in esame.

Se non esiste una regola per determinare il processo dell'analisi dei dati, analogamente non esiste una sola tecnica di codifica: il senso del singolo codice e la funzione che svolgerà nell'analisi in generale va costruito in base agli interessi della ricerca in campo⁸. Il processo di codifica prevede

⁸ Quello che costantemente va tenuto presente nella fase di codifica è l'obiettivo conoscitivo che anima la ricerca poiché sarà proprio questo a indicare i criteri di rilevanza nella selezione delle informazioni.

un'interpretazione dei dati ed una produzione di codici che nel corso dell'analisi viene raffinato: infatti, in una prima fase si producono sicuramente più codici di quelli che in effetti alla fine andranno a costituire la teoria emergente della ricerca⁹.

Sebbene in letteratura sia frequente la tendenza ad identificare la GT con una procedura di codifica e di analisi del contenuto, in realtà, come si è visto, l'analisi del contenuto non è che l'ultimo significativo passaggio di una concettualizzazione iniziata già nelle primissime fasi della ricerca nel campo, quindi non può essere fatta coincidere solo e semplicemente con la procedura di analisi dei dati.

6.1.2. La codifica focalizzata di primo livello sui NEET

La fase analitica successiva alla codifica aperta consiste nella codifica focalizzata di I livello, che si realizza attraverso due successive operazioni, di seguito presentate.

1. Raggruppamento delle 480 etichette elaborate in fase di codifica aperta in categorie concettuali di I livello di astrazione. In questa prima parte del lavoro si deve procedere, anche, con l'individuazione e la definizione delle relative proprietà teoriche rilevate, come appartenenti e costituenti la stessa categoria.
2. Saturazione teorica¹⁰ delle categorie di I livello di astrazione, attraverso degli *step* successivi; un procedimento che porta ad associare tra loro le categorie che hanno un significato concettuale analogo, ma sono state denominate in maniera diversa all'interno dell'articolato processo della raccolta dei differenti dati *grounded*, analizzati durante le fasi della ricerca sul campo.

In questi due passaggi, successivi, l'attività di formulazione delle etichette nominali prevede l'individuazione delle ricorrenze e dei temi che emergono con maggiore frequenza o con maggiore forza all'interno delle interviste, con il raggruppamento dei dati significativi in categorie. A queste categorie, così individuate, viene attribuita una sintetica locuzione verbale; le categorie rappresentano sia un iniziale lavoro di sintesi dei dati ad un primo livello di astrazione, che

⁹ Questa ha, secondo Glaser e Strauss, tre caratteristiche: è aderente ai dati (*fit*), è rilevante (*relevant*) e funziona (*work*). «Theory that can meet these requirements must fit the situation being researched, and work when put into use. By fit we mean that the categories must be readily (not forcibly) applicable to and indicated by the data under study; by work we mean that must be meaningfully relevant to and be able to explain the behaviour under study» (Glaser e Strauss, *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, p. 3).

¹⁰ Al campionamento teorico si lega il concetto di saturazione, che rappresenta una qualità distintiva delle categorie e della teoria emergente nella sua forma finale. Una ricerca con GT si ritiene conclusa – e quindi si pone fine al campionamento – quando dall'analisi dei dati emersi sul campo non emergono aspetti nuovi: si dice "satura" una categoria per la quale i dati raccolti non sviluppano nuove proprietà e non suscitano nel ricercatore nuove intuizioni teoriche.

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

costituisce l'avvio della fase di codifica focalizzata, sia l'inizio del processo teorico, che inizia a prendere forma nel lavoro di ricerca.

Per comprendere le azioni compiute, nel primo passaggio, presento di seguito un esempio concreto del lavoro svolto, come schematizzato nella tabella (6.2.), in cui si riporta il raggruppamento di **cinque etichette** elaborate in fase di codifica aperta (prima colonna di sinistra) in **una categoria concettuale di I livello di astrazione**: “Aspettative lavorative”; e nella prima colonna di destra sono riportate le **tre proprietà teoriche** rilevate come appartenenti e costituenti la stessa categoria. Queste proprietà teoriche, ovvero, gli aspetti più evidenti che caratterizza questa categoria sono messi in luce da: la “Visione del sé lavorativo”, la “Progettualità professionale” e dagli “Obiettivi di carriera”.

L'insieme dei dati *grounded* analizzati, ricordo, ha generato 480 etichette e tutte sono state analizzate con lo stesso procedimento descritto qui. Questo lavoro ha prodotto un numero di categorie di I livello di astrazione pari a 96, caratterizzate da 192 proprietà teoriche.

Esperienza di terreno: interviste semi-strutturate partecipanti NEET		
Etichette	Categoria di I livello di astrazione	Proprietà
Contratto a t. indeterminato Essere qualcuno dal punto di vista lavorativo Un lavoro più indipendente Conciliare famiglia e lavoro Un lavoro anche diverso dal mio percorso scolastico	ASPIRAZIONI LAVORATIVE	<u>Visione del sé lavorativo</u> <u>Progettualità professionale</u> <u>Obiettivi di carriera</u>

Tabella 6.2.: processo di individuazione della categoria di I livello di astrazione **ASPIRAZIONI LAVORATIVE**.

La saturazione teorica della categoria di I livello di astrazione, **ASPIRAZIONI LAVORATIVE**, come precedentemente descritto, è avvenuta per *step* successivi. Questo ha comportato un lavoro di rilettura di tutte le categorie aventi un significato concettuale simile, al fine di poter fondere assieme quelle più omogenee ed uguali; considerando nelle innumerevoli riflessioni che ne sono conseguite, anche, le proprietà a queste associate. Questo processo si sviluppa attraverso successivi passaggi di campionamento teorico che descrivono, con un livello di approssimazione progressivamente migliore, le proprietà di ogni categoria, fino a quando non ne emergono più di nuove che le possano caratterizzare ulteriormente.

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

Il procedimento descritto, ha coinvolto tutte le 96 categorie di I livello di astrazione, prodotte dal lavoro di analisi teorica sulle 480 etichette. Il **risultato finale**, di questo procedimento di campionamento teorico, ha prodotto la **saturazione di 48 delle 96 categorie concettuali di I livello di astrazione**. Come si potrà osservare si è potuto mantenere valide, ai fini della ricerca, solo una categoria su due, il 50% delle categorie concettuali di I livello non sono risultate sature, quindi, non avendo raggiunto i parametri del criterio di saturazione, precedentemente individuato per garantire trasparenza ed oggettività all'intero processo di saturazione, non avranno "accesso" alla fase di codifica focalizzata di II livello di astrazione.

A questa fase si porteranno, infatti, solo le 48 categorie concettuali di I livello di astrazione risultate sature¹¹. Il **criterio di saturazione che si è deciso di adottare**, per questo processo di lavoro, **ha considerato sature solo le categorie in cui i dati *grounded* analizzati non hanno sviluppano nuove proprietà significative per l'oggetto della ricerca** e, conseguentemente, non hanno elicitato nuove intuizioni teoriche.

6.1.3. La codifica focalizzata di secondo livello sui NEET

La codifica focalizzata di II livello prevede il confronto tra gruppi differenti non appartenenti allo stesso tipo sostantivo; è in questa fase le categorie emerse si sviluppano e si perfezionano. È questo il passaggio in cui «il ricercatore si sposta continuamente dal metodo induttivo (sviluppo di categorie e concetti, ricerca delle connessioni) a quello deduttivo (verifica dei concetti, delle categorie, delle connessioni)»¹². Le 48 categorie concettuali di I livello di astrazione sature, risultanti dal procedimento di campionamento teorico, in questa fase sono rimesse a confronto tra loro per cercare d'individuare macro categorie ed i possibili collegamenti esistenti tra queste (seguiranno poi i processi di nominazione). Questo avviene ragionando sulle categorie portate a saturazione attraverso il campionamento teorico, sviluppato durante le due successive operazioni della prima fase della codifica focalizzate (6.1.2.).

Tornando alla tabella 6.1. (pagina precedente), in questa fase il processo di codifica prevede, partendo dai primi codici emersi, la creazione di codici di dimensioni più generali che definiscano il significato di categorie concettualmente più ampie. Il risultato di questo procedimento consiste nell'elaborazione di categorie di II livello di astrazione, **ricavate dalle analisi delle categorie di I**

¹¹ L'obiettivo del campionamento teorico è quello di individuare progressivamente tutte le categorie rilevanti per il fenomeno indagato e di arrivare, attraverso l'analisi successiva dei dati (anche nuovi), alla loro saturazione. Una categoria è satura quando l'analisi di tutti i dati in possesso non determina modifiche nelle sue proprietà.

¹² C. Chiarolanza, E. De Gregorio, *L'analisi dei processi psico-sociali. Lavorare con ATLAS.ti*, Carocci editore, Roma, 2007, p. 21.

livello concettualmente affini, e nell'individuazione delle loro proprietà. Questo ha permesso di giungere all'elaborazione di **7 categorie interpretative di II livello di astrazione con 21 proprietà**.

Queste 7 categorie interpretative sono descrivibili come: significati, rilevanti in termini di integrità, accuratezza e pienezza concettuale; **sintetizzano concettualmente i dati relativi alle aree sostantive prese in esame**. Quanto appena affermato è schematizzato qui di seguito, negli esempi delle due categorie interpretative (Tabelle 6.3. e 6.4.), delle sette prodotte dalla mia analisi di ricerca. Nelle tabelle è possibile leggere come, nel procedere con il lavoro di interrogazione e confronto fra le categorie emerse nella fase precedente (codifica focalizzata di I livello), sia stato possibile giungere a collegare le categorie fra loro e queste con sottocategorie e definirne anche le proprietà¹³.

Categorie di I livello di astrazione	Categorie di II livello di astrazione
<i>Decision making</i> Momenti spartiacque <i>Rewind and change</i>	<u>Scelte importanti</u>
Proprietà di I livello	Proprietà di II livello
<u>Valutazione delle situazioni</u> <u>Affrontare i problemi</u> <u>Ammettere gli errori</u> <u>Nuove possibilità</u> <u>Voltare pagina</u> <u>Momenti di crisi</u> <u>Vincere le paure</u>	Comportamenti efficaci Riflessività Proattività

Tabella 6.3.: schema riepilogativo per definire la categoria interpretativa: “Scelte importanti”.

In questo primo esempio (tabella 6.3.) le tre categorie di I livello di astrazione, *Decision making*, *Momenti spartiacque* e *Rewind and change*, sono state ricondotte ed incluse nella categoria di II livello di astrazione “Scelte importanti”. Il lavoro di analisi che ho svolto si è interrogato sulle condizioni, sulle dimensioni e sulle circostanze in cui, di volta in volta, ciascuna delle tre categorie

¹³ Strauss e Corbin (1998) nominano questa fase “codifica assiale”, definendone le procedure formali e ne suggeriscono le strategie e le tecniche (molto rigide).

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

qui in esame si è presentata. Questo ha permesso di riordinarle in un'unica categoria, ragionando anche sulle proprietà che questa categoria di II livello di astrazione dovesse possedere, per poterla definire. Ricordo che **una proprietà è un aspetto concettuale, ma può essere anche un elemento della categoria**, per questo le proprietà delle tre precedenti categorie (Valutazione delle situazioni, Affrontare i problemi, Ammettere gli errori, Nuove possibilità, Voltare pagina, Momenti di crisi e Vincere le paure) sono state meglio rappresentate e definite nelle seguenti tre proprietà di II livello: Comportamenti efficaci, Riflessività e Proattività.

Nel secondo esempio (tabella 6.4.) sono ben sei le categorie di I livello di astrazione, che ho potuto ricondurre ed includere in un'unica categoria di II livello di astrazione, che ho nominato: "Mondo del lavoro". Anche qui ho svolto un lavoro di analisi che si è interrogato sulle condizioni, sulle dimensioni e sulle circostanze in cui, di volta in volta, ciascuna delle sei categorie in esame si è presentata. Arrivando a riordinarle in un'unica categoria, ragionando anche in questo caso sulle proprietà che questa categoria di II livello di astrazione dovesse possedere, per poterla definire.

Categorie di I livello di astrazione	Categorie di II livello di astrazione
Aiuto pratico Aspirazioni lavorative Come cerco lavoro Esperienze professionali Limiti esistenti Motivazioni e risorse	<u>Mondo del lavoro</u>
Proprietà di I livello	Proprietà di II livello
<u>Visione del sé lavorativo</u> <u>Progettualità professionale</u> <u>Obiettivi di carriera</u> <u>Strategie per superare le difficoltà</u> <u>Capacità di creare relazioni</u> <u>Competenze comunicative</u> <u>Conoscere i propri bisogni</u>	<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="margin-bottom: 10px;">➔ Resilienza</div> <div style="margin-bottom: 10px;">➔ Assertività</div> <div>➔ Carriera</div> </div>

Tabella 6.4.: schema riepilogativo per definire la categoria interpretativa: "Mondo del lavoro".

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

Lo stesso lavoro, sopra schematizzato per due categorie di II livello di astrazione, è stato eseguito anche per giungere alla definizione di ognuna delle altre cinque, arrivando così ad un totale di **7 categorie interpretative**, sostenute da 21 proprietà di II livello di astrazione, come è possibile leggere nella tabella presentata nella pagina seguente (tabella 6.5.).

CATEGORIE DI II LIVELLO DI ASTRAZIONE	PROPRIETÀ DI II LIVELLO DI ASTRAZIONE
ESSERE <i>NEET</i>	Percezione di Sé Pregiudizi Condizionamento sociale
IL NOSTRO FUTURO	Autoefficacia percepita Legami affettivi Incertezze socio–economiche
IL MONDO DEL LAVORO	Resilienza Assertività Carriera
COSA PENSAVAMO	Credenze <i>Purposeful</i> Progetti
PERCORSO DI STUDI	<i>Readiness</i> Aspettative <i>Flourishing</i>
SCELTE IMPORTANTI	Comportamenti efficaci Riflessività Proattività
LA MIA VITA	<i>Self capability</i> <i>Orientation</i> Reti di relazioni

Tabella 6.5.: schema delle 7 categorie interpretative con l'indicazione delle rispettive proprietà di II livello di astrazione.

6.1.4. La “prima” codifica teorica

I processi di codifica delle fasi precedenti sono stati guidati da un processo che si è definito, sempre più dettagliatamente, durante il lavoro di ricerca e analisi dei dati *grounded*. Giunti in questa fase, della codifica teorica, si è nella condizione di aver chiaro ed esplicito il lavoro da affrontare: cercare la **core category**. «Una core category è un concetto chiave, la categoria centrale, nucleare, essenziale che organizza l'insieme delle categorie. Questa, anche definita *central category* (Struss, Corbin, 1998, p. 146). Rappresenta il processo sociale di base, che sintetizza un concetto a un tempo comportamentale e sociale, psicologico e sociologico, con cui gli attori agiscono in un contesto in riferimento a un tema»¹⁴.

Esiste la possibilità, per nulla remota che vi siano più *core category*. Lo scopo della codifica teorica è trovare e tematizzare le *core category*; si svolge al massimo livello di astrazione concettuale. In questa fase, dopo aver identificato le categorie, le loro proprietà e le prime relazioni, «attraverso fughe in avanti e ritorno ai dati»¹⁵ si procede a dare una forma alla teoria. Questa *gestalt* si crea sia individuando gerarchie analitiche fra le categorie sia promuovendo congetture che proponendo intuizioni¹⁶.

I principali passaggi concettuali di questa fase della codifica sono i seguenti quattro: mettere a punto le categorie; collegare le categorie fra loro; individuare la categoria centrale; integrare e delimitare la teoria.

- Il primo passaggio si è concretizzato con un lavoro di ragionamento analitico sulle 7 categorie interpretative, prodotte nella precedente fase di codifica focalizzata, senza mai perdere il contatto con i dati *grounded* da cui sono state prodotte.
- Il secondo passaggio ha comportato una tematizzazione della dimensione sistemica dei concetti, per evidenziare le reti di relazioni in cui le 7 categorie sono inserite, come presentato nella figura (6.3.) nella pagina seguente¹⁷.
- Il terzo passaggio è stato un processo che di base si può definire come il racconto che collega elementi analitici «lontani e fra loro scollati e individua il percorso (un percorso possibile) che da senso al tutto. [...] racconto che rileva le gerarchie e i rapporti fra i concetti [...] costruzione progressiva di una teoria»¹⁸.

¹⁴ M. Tarozzi, *Op. Cit.*, 2008, p. 97.

¹⁵ *Ivi*, p. 98.

¹⁶ Strauss e la Corbin (1998) hanno denominato questa fase “codifica selettiva”, Glaser, invece, la chiama “codifica teorica” (1978, 1998).

¹⁷ Questo al fine di garantire la possibilità di costruire una teoria che emerga elaborando concettualmente e discorsivamente la natura, la qualità, le dimensioni delle relazioni fra le 7 categorie.

¹⁸ M. Tarozzi, *Op. Cit.*, 2008, pp. 100, 101.

- Infine, il quarto passaggio ha richiesto di escludere consapevolmente le categorie e i temi che, se pur rilevanti, si allontanano dalla *core category*.

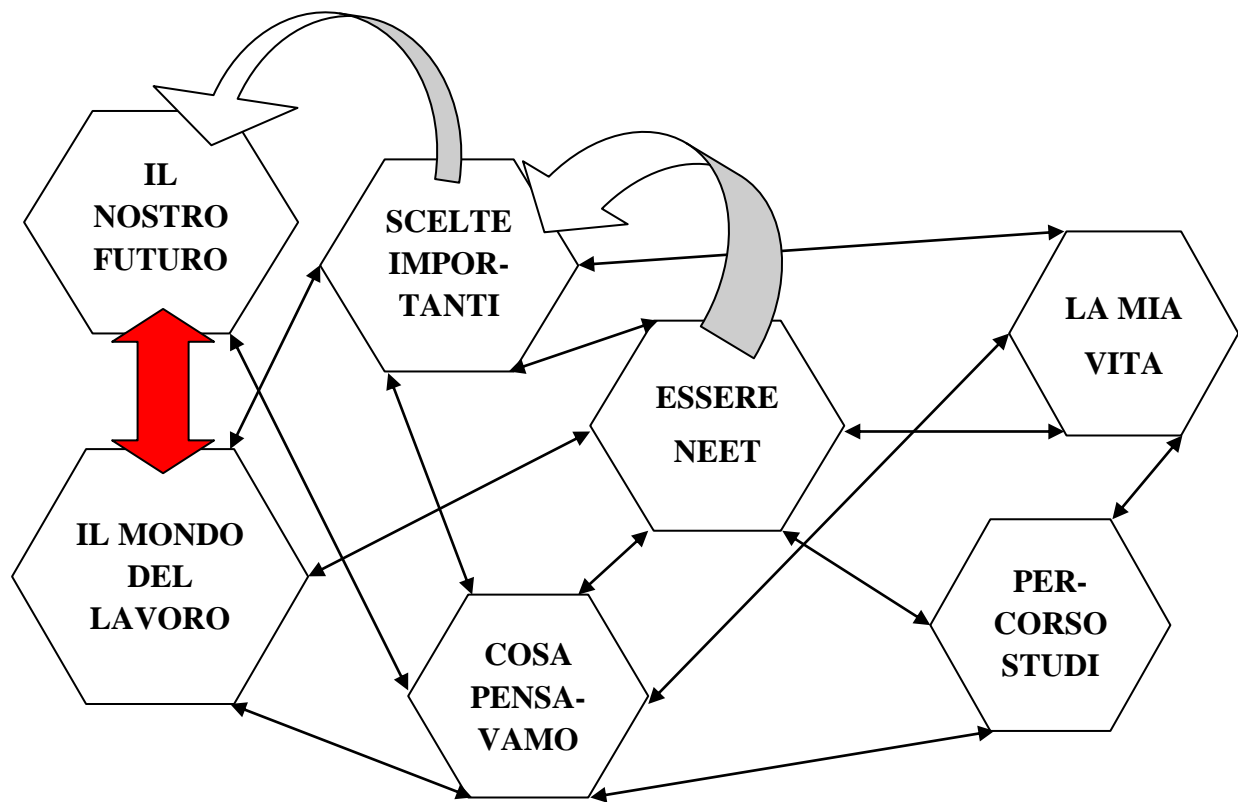


Figura 6.3. Le principali reti di relazioni in cui le 7 categorie sono inserite. Dove le due frecce unidirezionali e la freccia bidirezionale in rosso indicano le causazioni più forti, osservate nel sistema del fenomeno NEET (interviste).

Come lo stesso Glaser (1978) scriveva: «la codifica selettiva che porta alla *core variabile* significa che l'analista delimita la sua codifica solo a quelle variabili che sono collegate ad esse quanto basta da essere utilizzate in una teoria parsimoniosa. La *core variabile* diviene così una guida per ulteriori raccolte di dati e per il campionamento teorico»¹⁹. Mi preme ricordare, come descritto nel capitolo IV (paragrafo 4.3.1.) che la Charmaz distingue tra la teoria denominata *Grounded Theory* (GT) e la metodologia (famiglia) di metodi della *Grounded Theory* (GTM).

L'espressione *Grounded Theory* fa riferimento ai processi della ricerca o alla sua applicazione in uno specifico contesto della metodologia, cioè a una specifica teoria interpretativa fondata sui dati. La famiglia di metodi della GT (GTM) comprende la pluralità degli strumenti utilizzati nella ricerca²⁰ e indica una metodologia per generare una teoria fondata sui dati.

¹⁹ B.G. Glaser, *Theoretical Sensitivity: Advances in the methodology of Grounded Theory*, Sociology Press, Mill Valley (CA), 1978, p. 61.

²⁰ L'espressione famiglia di metodi rimanda al concetto di famiglia delle rassomiglianze utilizzato da Wittgenstein per indicare come le somiglianze sono spesso riconducibili a giudizi attorno a idee non facilmente e chiaramente definibili.

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

Nella mia ricerca, la fase della codifica teorica finalizzata alla definizione della teoria sostantiva su come **il bisogno sociale di orientamento permanente possa rendersi interprete di una “forte” risposta al fenomeno dei NEET**, si è sviluppata prioritariamente attraverso i tre (ricorsivi) passaggi.

1. Elaborazione di una serie di considerazioni destrutturate presentate sotto forma di *advanced memo*²¹ (Charmaz 2006), per **identificare una possibile struttura che connetta coerentemente le categorie interpretative sviluppate, con le loro proprietà**, durante la codifica focalizzata di II livello.
2. Confronto intorno alle riflessioni con sei testimoni privilegiati, utilizzando il materiale dei *focus group* (a cui hanno partecipato i rappresentanti degli attuatori degli interventi), per:
 - “rintracciare” ulteriori categorie interpretative del fenomeno NEET;
 - “raffinare” ulteriormente i significati concettuali di tutte le categorie interpretative;
 - avviare il processo di elaborazione delle *core category*;
 - valutare ulteriormente gli esiti progressivi della ricerca.
3. Definizione delle *core category* e delle loro proprietà, individuando analogie concettuali tra le categorie interpretative considerate, generate dalla sintesi del lavoro di tutti i partecipanti: partecipanti alle interviste (paragrafo 6.1.), testimoni privilegiati (paragrafo 6.2.) e documenti degli attuatori degli interventi (paragrafo 6.4.).

Il risultato dei passaggi appena presentati ha consentito di finalizzare la definizione di una teoria sostantiva, su come **il bisogno sociale di orientamento permanente possa rendersi interprete di una “forte” risposta al fenomeno dei NEET**, con la definizione di una proposta di un **“modello di orientamento permanente ed inclusivo”**.

6.2. I dati ricavati dai *focus group* con gli attuatori degli interventi

Una delle attività più significative in una ricerca GT è la scelta dei dati da sottoporre ad analisi: «il termine “dati” è adottato per indicare i materiali raccolti dai ricercatori. Ma questa idea

Va quindi precisato che l'espressione GTM è utilizzata per riferirsi a diversi metodi che, pur non condividendo gli stessi attributi, possono però avere caratteristiche simili.

²¹ L'*advance memo* è utile per il passaggio dalla codifica focalizzata a quella teorica, è costituito da un elaborato di natura teorica che dà conto del processo di categorizzazione; potrà essere più volte corretto e modificato nel percorso.

che si raccolgono i dati può essere fuorviante: i dati non sono là fuori aspettando la raccolta, come sacchi [...]. Per cominciare devono essere notati dal ricercatore e trattati come dati in funzione degli scopi della ricerca. Il lavoro di collezione dei dati implica sempre selezionare i dati e le tecniche della loro raccolta e la trascrizione inciderà su cosa alla fine rappresentano i dati»²².

Questo passaggio mi serve per ribadire che non ci sono dati puri o grezzi, incontaminati dal pensiero e dall'agire del ricercatore e il loro significato dipende da come si inseriscono nell'architettura del progetto di ricerca. I dati e le informazioni non sono l'evidenza empirica, fino a quando non accadono due cose: che qualcuno li riconosca come tali e li voglia raccogliere; che siano sottoposti ad una qualche forma di analisi sistematica per trasformarli in testimonianza rispetto ad alcune questioni o argomenti d'interesse particolare.

Tutto questo può essere trasformato in dato, ma niente può diventare dato senza l'intervento del ricercatore, che decide di prendere atto di alcune cose e di escluderne altre (Lincoln, 1985). Seguendo la GTM costruttivista della Chatmaz (2006), i "presi", che rappresentano i documenti sottoposti al lavoro di codifica, possono essere "preesistenti" (*extant text*) o "sollecitati" (*elicited text*). La differenza principale tra queste due tipologie di documenti consiste nel coinvolgimento o meno del ricercatore nella produzione dei dati scritti: mentre nel primo caso il ricercatore non influisce sulla produzione dei documenti, i testi sollecitati²³ sono, invece, il prodotto della interazione tra il ricercatore e le persone che costituiscono il campione della ricerca.

Nella mia ricerca il lavoro di analisi e codifica sui documenti prodotti durante i tre *focus group* (5.2.2.1.1., 5.2.2.1.2. e 5.2.2.1.3.) con gli attuatori degli interventi, che ho deciso – in fase di codifica – di considerare come testimoni privilegiati, non poteva essere considerato *extant text*, ma *elicited text* in considerazione della mia parte attiva nel contesto d'intervento del progetto Garanzia Giovani (come raccontato nella prima parte della mia tesi) e del coinvolgimento concreto avuto nei lavori dei tre *focus group*.

6.2.1. L'uso dei dati ricavati nei *focus group*

Come ho descritto nella seconda parte del mio lavoro di tesi, IV capitolo, la metodologia che ho deciso di utilizzare per analizzare i dati della mia ricerca, una volta definiti anche gli strumenti da impiegare per la loro raccolta sul campo, mi ha posto nella "libertà" di assumermi la responsabilità come ricercatore di come utilizzarli. Infatti, riprendendo le parole scritte da Dey

²² I. Dey, *Qualitative Data Analysis: A User Friendly Guide for Social Science*, Routledge, London, 1993, p. 16.

²³ I testi sollecitati, in particolare, risultano essere molto significativi quando i partecipanti hanno esperienza del tema o degli argomenti trattati e affrontati, dimostrano di avere interesse per le argomentazioni in discussione ed accolgono con interesse le domande del ricercatore.

(1993): «i dati non sono là fuori aspettando la raccolta, [...] devono essere notati dal ricercatore e trattati come dati in funzione degli scopi della ricerca [...] selezionare i dati e le tecniche della loro raccolta e la trascrizione inciderà su cosa alla fine rappresentano i dati»²⁴

Questo si è verificato con concreta evidenza proprio per i dati raccolti con il lavoro svolto nei tre *focus group*. Come ho precedentemente scritto (5.2.2.1.1.), il mio impegno e la mia attenzione è stata massima nel rintracciare i “dati” – nel *setting* dei *focus* – che se pur “soggettivi” avessero un “valore oggettivo” per l’interesse della mia ricerca. Ma è stata la stessa Charmaz (2014) a scrivere che «sebbene gli studiosi possano indossare un mantello di oggettività, l’attività di ricerca è intrinsecamente ideologica»²⁵, quindi considerando questo “vincolo”, ho riflettuto e ripensato più volte su come utilizzare al meglio i dati dei tre *focus group*.

Alla fine la mia decisione è stata quella di riformulare, in base anche alle evidenze emerse dalle lettura dei dati nella fase della codifica aperta delle interviste semi-strutturate dei partecipanti NEET, lo schema ipotetico iniziale del lavoro sui dati. La GT permette di arrivare alla formulazione di una proposta di una teoria fondata sui dati lasciando al ricercatore la responsabilità di agire sui dati, che rimangono quelli che sono nel senso che non possono essere “tirati” o “tagliati”, per assecondare qualche scenario o per accontentare qualcuno.

Quindi, ho utilizzato il materiale testuale dei *focus group*, come precedentemente anticipato (paragrafo 6.1.4.) per aiutarmi nella definizione delle *core category*, ritenendo più che valida l’idea che il gruppo costituito per i *focus group* rappresenti a pieno titolo un “gruppo di testimoni esperti”. Ho di conseguenza lavorato sui dati dei materiali testuali dei tre *focus group* seguendo le stesse procedure precedentemente illustrate, per le interviste semi-strutturate dei partecipanti NEET.

Nei tre paragrafi che seguono (6.2.1.1., 6.2.1.2. e 6.2.1.3.) presento i principali passaggi di questo lavoro di analisi sui dati, quindi per ognuno dei *focus group* ho eseguito la codifica aperta e le due fasi della codifica focalizzata – inserendo i più significativi schemi d’analisi (tabelle) – senza però arrivare a concludere la codifica teorica con l’individuazione della, o delle, *core category* (parte presentata nel paragrafo 6.3.).

6.2.1.1. L’analisi dei dati del **primo** *focus group*

Le domande stimolo, nel primo incontro, del confronto sulle tematiche del programma Garanzia Giovani (GG) sono state le seguenti (paragrafo 4.4.2.1.).

²⁴ *Ivi.*

²⁵ K. Charmaz, *Constructing Grounded Theory*, Sage publication Ltd, UK, 2014.

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

- Qual è stato l’atteggiamento dei giovani del progetto GG che, con la sottoscrizione del Patto di servizio, si erano impegnati nel percorso di orientamento specialistico?
- La rete istituzionale di riferimento, per la gestione del progetto GG, è stata in grado di supportare le difficoltà riscontrate durante le varie fasi, sia organizzative sia burocratiche, relative all’offerta delle politiche attive, che Voi come operatori del servizio di orientamento specialistico proponevate agli utenti?
- Alla luce di queste considerazioni, quali sono stati i punti di maggiore “stress” e difficoltà emersi nella gestione delle attività di orientamento specialistico?

Ho descritto nella seconda parte del mio lavoro di tesi come sono giunto alla definizione di queste e delle altre domande, proposte nei successivi due incontri (paragrafi 5.2.2.1.1., 5.2.2.1.2. e 5.2.2.1.3.), quindi propongo subito di seguito, senza riportare la trascrizione dell’intero testo, di una parte della codifica aperta con l’etichettamento nominale di alcune parti dello stesso, avvenuta contemporaneamente alla sbobinatura del materiale registrato, con l’appoggio delle griglie d’osservazione (paragrafo 4.4.2.1.) e delle note di campo (*memo*)²⁶.

TESTO DEL FOCUS GROUP	ETICHETTA NOMINALE
Sì, però rafforzato dal nostro lavoro di sensibilizzazione. Alcune volte invece i ragazzi a cui ho proposto il percorso erano già occupati.	lavoro di sensibilizzazione
In generale sì. Anzi, alcuni ragazzi speravano di poter iniziare il percorso, ma la lentezza della profilazione da parte dei CPI non ha poi permesso che alcuni percorsi potessero iniziare.	aspettative dei giovani
Sì grazie alle singole persone, ... per l’assistenza troppo spesso lenta Da Italia Lavoro sì: persone molto disponibile e sempre pronte a rispondere e risolvere problemi. Meno dai CPI (lentezza) e dall’ <i>helpdesk</i> Fixo, soprattutto negli ultimi mesi (non rispondevano	soluzione dei problemi e assistenza

²⁶ Come descritto nella seconda parte del presente lavoro (paragrafo 4.4.2.1.), le griglie d’osservazione sono state molto utili per trattenere e registrare le dinamiche del gruppo.

né a <i>e-mail</i> né al telefono).	
<p>Il mancato rispetto dei tempi da parte dei Centri per l'impiego; la sistematica carenza di fondi che non permetteva di concludere molti percorsi che rimanevano perciò sospesi in attesa del rifinanziamento.</p> <p>La lentezza: da parte dei CPI nella profilazione dei ragazzi; nella gestione delle richieste di pagamento.</p>	attesa e rispetto dei tempi
<p>La burocrazia, soprattutto per la validazione dei percorsi e per la richiesta di informazioni sui corsi attivi.</p> <p>Lavorare con tre diverse piattaforme.</p>	burocrazia e organizzazione del lavoro

Tabella 6.6.: costruzione delle etichette nominali sull'analisi testuale del primo *focus group*.

La fase analitica successiva alla codifica aperta, come descritta precedentemente (paragrafo 6.1.2.), si realizza attraverso due successive operazioni e consiste nella codifica focalizzata di I livello. In questi due passaggi, l'attività di formulazione delle etichette nominali prevede l'individuazione delle ricorrenze e dei temi che emergono con maggiore frequenza o con maggiore forza all'interno del *setting*, con il raggruppamento dei dati significativi in categorie a cui viene attribuita una sintetica locuzione verbale.

Anche qui, le categorie rappresentano sia un iniziale lavoro di sintesi dei dati ad un primo livello di astrazione, che costituisce l'avvio della fase di codifica focalizzata, sia l'inizio del processo teorico. Nella tabella (6.7.), nella pagina seguente, si riporta il **raggruppamento di tre etichette** elaborate in fase di codifica aperta (prima colonna di sinistra) in **una categoria concettuale di I livello di astrazione: FUNZIONALITÀ DEL PROGRAMMA GG**; e nella prima colonna di destra sono riportate le **due proprietà teoriche** rilevate come appartenenti e costituenti la stessa categoria: "Efficienza" ed "Efficacia".

L'insieme dei dati *grounded* analizzati ha generato 87 etichette e tutte sono state analizzate seguendo questo procedimento; questo lavoro ha prodotto 24 di categorie di I livello di astrazione, caratterizzate da 45 proprietà teoriche.

Esperienza di terreno: primo <i>focus group</i>		
Etichette	Categoria di I livello di astrazione	Proprietà
Soluzione dei problemi e assistenza Attesa e rispetto dei tempi Burocrazia e organizzazione del lavoro	<i>FUNZIONALITÀ DEL PROGRAMMA GG</i>	– <u>Efficienza</u> – <u>Efficacia</u>

Tabella 6.7.: processo di individuazione della categoria di I livello di astrazione: ***FUNZIONALITÀ DEL PROGRAMMA GG***.

Come precedentemente descritto, anche per la saturazione teorica della categoria di I livello di astrazione, ***FUNZIONALITÀ DEL PROGRAMMA GG***, è avvenuta per *step* successivi, attraverso un lavoro di rilettura di tutte le categorie aventi un significato concettuale simile, (considerando anche le proprietà a queste associate). Il processo si è sviluppato attraverso successivi passaggi di campionamento teorico, con un livello di approssimazione progressivamente migliore, fino ad arrivare alla descrizione ultima delle proprietà di ogni categoria.

Quanto descritto ha riguardato tutte le 24 categorie di I livello di astrazione, prodotte dal lavoro di analisi teorica sulle 87 etichette ed il **risultato finale**, di questo procedimento di campionamento teorico, ha prodotto la **saturazione di 13 delle 24 categorie concettuali di I livello di astrazione, che accedono alla codifica focalizzata di II livello di astrazione. Il criterio di saturazione usato è stato lo stesso** deciso per l'analisi delle interviste: **considerare sature solo le categorie in cui i dati *grounded* analizzati non hanno sviluppano nuove proprietà significative per l'oggetto della ricerca.**

Le 13 categorie concettuali di I livello di astrazione sature, sono state rimesse a confronto tra loro per cercare d'individuare macro categorie ed i possibili collegamenti esistenti tra queste²⁷. Il risultato di questo procedimento ha prodotto l'elaborazione di categorie di II livello di astrazione, **ricavate dalle analisi delle categorie di I livello concettualmente affini**, con l'individuazione delle loro proprietà. Questo ha permesso di giungere a **2 categorie interpretative di II livello di astrazione con 6 proprietà**, schematizzate nelle Tabelle (6.8. e 6.9.) nella pagina di seguito.

²⁷ Questo avviene ragionando sulle categorie portate a saturazione attraverso il campionamento teorico, sviluppato durante le due successive operazioni della prima fase della codifica focalizzata (6.1.2.).

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

Categorie di I livello di astrazione	Categorie di II livello di astrazione
Finalità del programma GG Attese dei partecipanti Soluzioni lavorative Proposte formative Tirocini Lavorare all'estero Servizio civile	<u>Aderenza ai bisogni NEET</u>
Proprietà di I livello	Proprietà di II livello
<u>Offerta servizi</u> <u>Aziende</u> <u>Occupabilità</u> <u>Sostegno economico</u> <u>Professionalizzazione</u> <u>Competenze lingue straniere</u> <u>Competenze informatiche</u> <u>Muovi lavori</u> <u>Tempo libero</u> <u>Professionalità</u> <u>Visibilità sociale</u> <u>Crescita personale</u>	<p> Concretezza della proposta Competenze professionali Identità lavorativa Benessere socio-lavorativo </p>

Tabella 6.8.: schema riepilogativo per definire la categoria interpretativa “Aderenza ai bisogni NEET”.

Nella tabella 6.8. le sette categorie di I livello di astrazione, Funzionalità del programma GG, Attese dei partecipanti, Soluzioni lavorative, Proposte formative, Tirocini, Lavorare all'estero, Servizio civile, sono state ricondotte ed incluse nella categoria di II livello di astrazione “Aderenza ai bisogni NEET”. Il lavoro di analisi che ho svolto si è interrogato sulle condizioni, sulle

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

dimensioni e sulle circostanze in cui, di volta in volta, ciascuna delle sette categorie esaminate si è presentata. Arrivando quindi a riordinarle in un'unica categoria, ragionando anche sulle proprietà che questa categoria di II livello di astrazione dovesse possedere, per poterla definire²⁸.

Categorie di I livello di astrazione	Categorie di II livello di astrazione
Funzionalità del programma GG Vissuto di fallimento Incapacità appresa Abbandoni Ricerca delle informazioni Disponibilità degli utenti	<u>Criticità</u>
Proprietà di I livello	Proprietà di II livello
<u>Efficienza</u> <u>Efficacia</u> <u>Inadeguatezza</u> <u>Errori</u> <u>Orientarsi</u> <u>Concretezza</u> <u>Domande pertinenti</u> <u>Comprendere</u> <u>Criticare costruttivamente</u> <u>Mediazione</u>	<div style="text-align: center;"> </div>

Tabella 6.9.: schema riepilogativo per definire la categoria interpretativa “Criticità”.

Nella tabella 6.9. sono sei le categorie di I livello di astrazione, che ho ricondotto in un'unica categoria di II livello di astrazione, che ho nominato: “Criticità”. Anche qui ho svolto un lavoro di analisi che si è interrogato sulle condizioni, sulle dimensioni e sulle circostanze in cui, di

²⁸ Ricordo che una proprietà è un aspetto concettuale, ma può essere anche un elemento della categoria.

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

volta in volta, ciascuna delle sei categorie si è presentata. Arrivando a riordinarle in un'unica categoria di II livello di astrazione, ragionando anche in questo caso sulle proprietà che questa categoria dovesse possedere, per poterla definire.

Nelle precedenti due tabelle (6.8. e 6.9.) è possibile leggere come, nel procedere con il lavoro di interrogazione e confronto fra le categorie emerse nella fase precedente (codifica focalizzata di I livello), sia stato possibile giungere a collegare le categorie fra loro e definirne anche le proprietà²⁹.

6.2.1.2. L'analisi dei dati del **secondo focus group**

Le domande stimolo, nel secondo incontro, del confronto sulle tematiche del programma Garanzia Giovani (GG) sono state le seguenti (paragrafo 4.4.2.1.).

- Come siete riusciti a superare le criticità incontrate nelle differenti fasi del processo da Voi gestito?
- Alla luce della vostra esperienza, come operatore dell'orientamento specialistico, ci sono attività che avreste organizzato diversamente dalle regole del programma GG? In caso affermativo perché?
- Secondo quanto avete potuto direttamente riscontrare dalle “parole” degli utenti, le richieste dei giovani sono state sostenute adeguatamente dalle politiche proposte da GG?

Come nel paragrafo precedente presento nella tabella 6.10. che segue, senza riportare la trascrizione dell'intero testo, una parte della codifica aperta con l'etichettamento nominale di parti dello stesso³⁰.

TESTO DEL FOCUS GROUP	ETICHETTA NOMINALE
I ragazzi non profilati dai CPI non sono stati seguiti, quindi questo tipo di criticità non è stato superato. In generale, con l'aiuto degli operatori di riferimento di Italia Lavoro. Con adeguata collaborazione con le parti	collaborazione

²⁹ Strauss e Corbin (1998) nominano questa fase “codifica assiale”, definendone le procedure formali e ne suggeriscono le strategie e le tecniche (molto rigide).

³⁰ Avvenuta contemporaneamente alla sbobinatura del materiale registrato, con l'appoggio delle griglie d'osservazione (paragrafo 4.4.2.1.) e delle note di campo (*memo*).

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

coinvolte e con una gran dose di pazienza.	
<p>Avremmo dato priorità all'attivazione dei tirocini aziendali semestrali e minore spazio ai percorsi di volontariato che non sfociano quasi mai in inserimenti lavorativi.</p> <p>Più flessibilità nella compilazione del registro presenze; lavorare solo con una piattaforma informatica anziché rimbalzare su tre differenti.</p>	priorità e flessibilità
<p>I giovani hanno cercato di trarre il massimo beneficio dalle politiche proposte da GG anche se non orientate al loro progetto professionale individuale.</p> <p>i ragazzi lamentavano la carenza di corsi di formazione offerti.</p>	carenze e disponibilità
<p>avrebbero voluto delle proposte in cui potersi riconoscere</p> <p>mettere a fuoco le proprie capacità per poi orientarsi verso un lavoro a loro consono</p> <p>idee poche e poco chiare sul proprio futuro lavorativo</p>	riconoscere il futuro lavorativo
<p>aspettano che qualcuno gli dica cosa devono fare</p> <p>qualcuno ci prova a darsi da fare, ma alla prima "porta in faccia" molla, rinuncia e si rassegna</p>	cosa fare

Tabella 6.10.: costruzione delle etichette nominali sull'analisi testuale del secondo *focus group*.

Segue alla codifica aperta, (tabella 6.10.), la fase analitica che si realizza con la codifica focalizzata di I livello, attraverso due successive operazioni³¹. Le categorie rappresentano un

³¹ Come dettagliato nel paragrafo precedente (6.2.1.1.) in questi due passaggi, l'attività di formulazione delle etichette nominali prevede l'individuazione delle ricorrenze e dei temi che emergono con maggiore frequenza o con maggiore

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

iniziale lavoro di sintesi dei dati ad un primo livello di astrazione, che costituisce l'avvio della fase di codifica focalizzata.

Nella tabella qui di seguito (6.11.), si riporta il **raggruppamento di tre etichette** elaborate in fase di codifica aperta (prima colonna di sinistra) in **una categoria concettuale di I livello di astrazione: *COSTRUIRE UN PERCORSO***; e nella prima colonna di destra sono riportate le **due proprietà teoriche** rilevate come appartenenti e costituenti la stessa categoria: “Fatica” e “Risorse”.

L'insieme dei dati *grounded* analizzati ha generato 83 etichette e tutte sono state analizzate seguendo questo procedimento; questo lavoro ha prodotto 22 di categorie di I livello di astrazione, caratterizzate da 43 proprietà teoriche.

Esperienza di terreno: secondo <i>focus group</i>		
Etichette	Categoria di I livello di astrazione	Proprietà
Priorità e flessibilità Carenze e disponibilità Riconoscere il futuro lavorativo	<i>Costruire un percorso</i>	– <u>Fatica</u> – <u>Risorse</u>

Tabella 6.11.: processo di individuazione della categorie di I livello di astrazione: *Costruire un percorso*.

Per *step* successivi, attraverso un lavoro di rilettura di tutte le categorie aventi un significato concettuale simile, ho raggiunto la saturazione teorica della categoria di I livello di astrazione, ***COSTRUIRE UN PERCORSO***, considerando anche le proprietà a queste associate. Il processo si è sviluppato con successivi passaggi di campionamento teorico, che hanno prodotto un livello di approssimazione progressivamente migliore, fino ad arrivare alla descrizione ultima delle proprietà di ogni categoria.

Quanto descritto ha riguardato tutte le 22 categorie di I livello di astrazione, prodotte dal lavoro di analisi teorica sulle 83 etichette ed il **risultato finale**, di questo procedimento di campionamento teorico, ha prodotto la **saturazione di 10 delle 22 categorie concettuali di I livello**

forza all'interno del *setting*, con il raggruppamento dei dati significativi in categorie a cui viene attribuita una sintetica locuzione verbale.

di astrazione, che possono accedere alla codifica focalizzata di II livello di astrazione³² (Tabella 6.12.).

Categorie di I livello di astrazione	Categorie di II livello di astrazione
Costruire un percorso Avere speranze Seguire degli ideali Essere disposti al cambiamento Forza di volontà Saper fare delle proposte Saper cercare aiuto Capire le situazioni Riconoscere gli errori Cercare soluzioni	<p><u>Richieste NEET</u></p>
Proprietà di I livello	Proprietà di II livello
<u>Fatica</u> <u>Risorse</u> <u>Fortuna</u> <u>Sicurezza</u> <u>Perseveranza</u> <u>Capacità</u> <u>Avere obiettivi</u> <u>Determinazione</u> <u>Consapevolezza</u> <u>Motivazioni</u> <u>Coraggio</u> <u>Correre dei rischi</u> <u>Gestire le difficoltà</u> <u>Affrontare le paure</u> <u>Aspetti d’immaturità</u>	<p> Resilienza <i>Problem solving</i> Empatia <i>Purposeful</i> </p>

Tabella 6.12.: schema riepilogativo per definire la categoria interpretativa di II livello di astrazione “Richieste NEET”.

³² Risultano sature le categorie in cui i dati *grounded* analizzati non hanno sviluppato nuove proprietà significative.

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

Le 10 categorie concettuali di I livello di astrazione sature, sono state rimesse a confronto tra loro per cercare d'individuare **macro categorie**, cercando i possibili collegamenti esistenti tra quelle **concettualmente affini**³³. Questo ha permesso di giungere all'elaborazione di **1 categoria interpretativa di II livello di astrazione con 4 proprietà**, come presentato nello schema (Tabella 6.12.) nella pagina precedente. In cui si legge come le 10 categorie sature (I livello di astrazione) sono state ricondotte ad un'unica categoria concettuale di II livello di astrazione: "Richieste NEET".

Il lavoro di analisi che ho svolto si è interrogato sulle condizioni, sulle dimensioni e sulle circostanze in cui, di volta in volta, ciascuna delle 10 categorie esaminate si è presentata. Arrivando a riordinarle un'unica categoria, "Richieste NEET", alla quale collegare anche le proprietà che questa categoria di II livello di astrazione dovesse possedere, per poterla definire³⁴: Resilienza, *Problem solving*, Empatia e *Purposeful*.

6.2.1.3. L'analisi dei dati del **terzo focus group**

Nella conduzione del terzo *focus group* le domande poste per alimentare un ultimo confronto sulle tematiche del programma Garanzia Giovani (GG) sono state le seguenti (paragrafo 4.4.2.1.).

- Oltre ad un'occupazione lavorativa, avete potuto rintracciare altre necessità, richieste o priorità portate come "loro" bisogni?
- Come professionisti in attività di orientamento qual è la Vostra valutazione del progetto GG?
- Volete aggiungere qualcosa di significativo, anche in riferimento ai risultati conseguiti con le attività di GG?

Nella tabella 6.13., presentata nella pagina che segue, è possibile leggere – senza riportare la trascrizione dell'intero testo – una parte della codifica aperta con l'etichettamento nominale di parti dello stesso³⁵, che costituisce il materiale prodotto nel terzo incontro, quello conclusivo del lavoro svolto con i partecipanti ai *focus group*.

³³ Anche in questo passaggio ho ragionato sulle categorie portate a saturazione attraverso il campionamento teorico, sviluppato durante le due successive operazioni della prima fase della codifica focalizzate (6.1.2.).

³⁴ Una proprietà è un aspetto concettuale, ma può essere anche un elemento della categoria.

³⁵ Sempre svolta di pari passo alla sbobinatura del materiale registrato, con l'appoggio delle griglie d'osservazione (paragrafo 4.4.2.1.) e delle note di campo (*memo*).

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

TESTO DEL FOCUS GROUP	ETICHETTA NOMINALE
<p>Il rispetto in quanto individui, un'occupazione coerente con il loro percorso di studi.</p> <p>essere indirizzati a dei corsi di formazione gratuiti da parte dei CPI, momentaneamente carenti da questo punto di vista.</p>	<p>rispetto e coerenza</p>
<p>Punti di debolezza: l'iter burocratico troppo impegnativo e scarsi spazi di manovra per gli operatori soprattutto per facilitare l'incontro tra diplomato e azienda che lo ha richiesto in quanto avvalendosi dell'intermediazione della scuola.</p> <p>Sarebbe stata più opportuna maggiore collaborazione da parte dei CPI, sia nella profilazione dei ragazzi, sia nell'offerta di corsi di formazione.</p> <p>Come Agenzia Per il Lavoro, non più attiva attualmente, avremmo avuto bisogno di un maggiore sostegno e di un adeguato addestramento</p> <p>si sospetta che i soggetti concorrenti ci abbiano naufragare, noi e tutte le altre Istituzioni Scolastiche, con piena consapevolezza.</p>	<p>punti di debolezza</p>
<p>Proposta interessante nella sostanza, senz'altro migliorabile.</p> <p>in generale positiva poiché è stato un modo per aiutare in modo attivo i ragazzi nella ricerca del lavoro.</p> <p>rispetto alla prima edizione del programma Fixo sono stati fatti passi avanti importanti,</p>	<p>aspetti positivi</p>

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

soprattutto nella gestione del numero di incontri coi ragazzi (prima dovevano essere sette incontri e non se ne potevano fare meno e non si potevano fare incontri di gruppo).	
--	--

Tabella 6.14.: costruzione delle etichette nominali sull'analisi testuale del terzo *focus group*.

Alla codifica aperta, presentata nella tabella qui sopra (6.14.), segue la fase analitica che si realizza con la codifica focalizzata di I livello³⁶. Di seguito, nella tabella 6.15. si riporta il **raggruppamento di tre etichette** elaborate in fase di codifica aperta (prima colonna di sinistra) in **una categoria concettuale di I livello di astrazione: *FARE CENTRO***; e nella prima colonna di destra sono riportate le **due proprietà teoriche** rilevate come appartenenti e costituenti la stessa categoria: “Aderenza/corrispondenza” e “*Network* sinergico”.

L'insieme dei dati *grounded* analizzati ha generato 53 etichette e tutte sono state analizzate seguendo questo procedimento; questo lavoro ha prodotto 15 categorie di I livello di astrazione, caratterizzate da 26 proprietà teoriche.

Esperienza di terreno: terzo <i>focus group</i>		
Etichette	Categoria di I livello di astrazione	Proprietà
Punti di debolezza Aspetti positivi Rispetto e coerenza	<i>Fare centro</i>	– <u>Aderenza/corrispondenza</u> – <u>Network sinergico</u>

Tabella 6.14.: processo di individuazione della categorie di I livello di astrazione “Fare centro”.

Segue poi, attraverso *step* successivi, un lavoro di rilettura di tutte le categorie aventi un significato concettuale simile, per arrivare alla saturazione teorica della categoria di I livello di astrazione, ***FARE CENTRO***, considerando anche le proprietà a queste associate³⁷. Quanto descritto ha riguardato tutte le 15 categorie di I livello di astrazione, prodotte dal lavoro di analisi teorica

³⁶ Attraverso due successive operazioni (paragrafo 6.2.1.1.), l'attività di formulazione delle etichette nominali prevede l'individuazione delle ricorrenze e dei temi che emergono con maggiore frequenza o con maggiore forza all'interno del *setting*, con il raggruppamento dei dati significativi in categorie a cui viene attribuita una sintetica locuzione verbale. Le categorie rappresentano un iniziale lavoro di sintesi dei dati ad un primo livello di astrazione, che costituisce l'avvio della fase di codifica focalizzata.

³⁷ Il processo si è sviluppato con successivi passaggi di campionamento teorico, che hanno prodotto un livello di approssimazione progressivamente migliore, fino ad arrivare alla descrizione ultima delle proprietà di ogni categoria.

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

sulle 53 etichette ed il **risultato finale**, ha portato alla **saturazione di 7 categorie** (non avendo sviluppano nuove proprietà significative) **delle 15 concettuali di I livello di astrazione, che accedono**, così, **alla codifica focalizzata di II livello di astrazione** (Tabella 6.15.).

Categorie di I livello di astrazione	Categorie di II livello di astrazione
Fare centro Superare le diffidenze Fare rete Stare sul territorio Ascoltare gli utenti Semplificazioni per le aziende Prospettive concrete	<p style="text-align: center;"><u>Vivere EET</u> <i>(Education, Employment or Training)</i></p>
Proprietà di I livello	Proprietà di II livello
<u>Aderenza/corrispondenza</u> <u>Network sinergico</u> <u>Condivisione delle strategie</u> <u>Diffusione delle informazioni</u> <u>Lavori richiesti</u> <u>Formazione mirata</u> <u>Bilancio delle competenze</u> <u>Sviluppo di carriera</u> <u>Dati aggiornati</u> <u>Gestione procedure</u> <u>Miglioramento procedure</u> <u>Affrontare le sfide</u>	<p>Realizzazione professionale</p> <p>Reti sociali/relazioni</p> <p><i>Empowerment</i></p> <p>Sostenibilità progetti</p>

Tabella 6.15.: schema riepilogativo per definire la categoria interpretativa di II livello di astrazione “Vivere EET”.

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

Dopo aver messo a confronto le 7 categorie, concettuali di I livello di astrazione sature, per cercare **macro categorie** ed i possibili collegamenti esistenti tra quelle **concettualmente affini**³⁸, sono arrivato ad elaborare **1 categoria interpretativa di II livello di astrazione con 4 proprietà**, come presentato nello schema (Tabella 6.15.) nella pagina precedente. Dove è descritto come le 7 categorie sature (I livello di astrazione) sono state ricondotte ad un'unica categoria concettuale di II livello di astrazione: “Vivere EET”.

L'analisi svolta si è interrogata sulle condizioni, sulle dimensioni e sulle circostanze in cui, di volta in volta, ciascuna delle 7 categorie esaminate si è presentata. Questo ha permesso di riordinarle in un'unica categoria, “Vivere EET”, alla quale collegare anche le proprietà che questa categoria di II livello di astrazione deve possedere, al fine di poterla definire³⁹: Realizzazione professionale, Reti sociali/relazioni, *Empowerment* e Sostenibilità progetti.

6.2.1.4. La prima codifica teorica

Come si può leggere nella tabella che segue (6.16.), che riassume il lavoro di codifica fin qui affrontato – aperta e focalizzata – per ognuno dei tre *focus group*, sono arrivato a definire nell'insieme **4 categorie concettuali di II livello di astrazione, sostenute da 14 proprietà di II livello di astrazione**.

CATEGORIE DI II LIVELLO DI ASTRAZIONE	PROPRIETÀ DI II LIVELLO DI ASTRAZIONE
ADERENZA AI BISOGNI <i>NEET</i>	Concretezza della proposta Competenze professionali Identità lavorativa Benessere socio-lavorativo
CRITICITÀ	Flessibilità Creatività

³⁸ Anche in questo passaggio ho ragionato sulle categorie portate a saturazione attraverso il campionamento teorico, sviluppato durante le due successive operazioni della prima fase della codifica focalizzate (6.1.2.).

³⁹ Una proprietà è un aspetto concettuale, ma può essere anche un elemento della categoria.

RICHIESTE NEET	Resilienza <i>Problem solving</i> Empatia <i>Purposeful</i> ⁴⁰
VIVERE EET	Realizzazione professionale Reti sociali/relazioni <i>Empowerment</i> Sostenibilità progetti

Tabella 6.16.: schema delle 4 categorie interpretative con l'indicazione delle rispettive proprietà di II livello di astrazione emerse dall'analisi dei dati nei tre *focus group*.

A questo punto, della descrizione del mio lavoro di analisi condotto sul *corpus* dei dati, è opportuno riprendere le argomentazioni proposte per il processo di codifica teorica (come fatto nel paragrafo 6.1.4.). Per poterle formulare in un'esposizione più dettagliata, contestualizzandole al processo svolto, ho deciso di descriverne, nel paragrafo che segue (6.3.), il ragionamento che mi ha guidato nell'affrontare la codifica teorica.

6.3. Definizione del passaggio alla codifica teorica

Nei due precedenti paragrafi (6.1. e 6.2.) ho descritto i passaggi del mio lavoro di analisi sui dati *grounded* sia per le interviste dei partecipanti NEET sia per i tre *focus group*. Per i materiali delle interviste come per quelli di ognuno dei *focus group* ho eseguito la codifica aperta e le due fasi della codifica focalizzata, ho presentando i più significativi schemi d'analisi (tabelle), senza però arrivare a concludere la codifica teorica con l'individuazione della, o delle, *core category*.

Perché per poter procedere con la fase della codifica teorica devo prima definirne – come descritto nei paragrafi precedenti – il processo che ho seguito per la mia analisi sui dati *grounded*. Ripropongo per facilitare il lettore di questo lavoro la tabella (6.5.) presentata nel paragrafo 6.1.3. (La codifica focalizzata di secondo livello sui NEET), nella pagina di seguito, dove sono elencate le

⁴⁰ Il *flourishing* è qui inteso in termini di prosperità socio-psicologica (Diener et al., 2010). Si tratta del successo percepito in importanti aree come le relazioni, l'autostima, la presenza di uno scopo (*purpose*), l'ottimismo.

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

7 categorie di II livello di astrazione elaborate con le rispettive 21 proprietà, con l'analisi dei dati *grounded* sulle interviste dei partecipanti NEET.

Dal confronto tra questa tabella (6.5.) e la tabella presentata qui sopra (6.16.) dove sono riportate le 4 categorie interpretative, con l'indicazione delle rispettive 14 proprietà di II livello di astrazione, emerse dall'analisi dei dati nei tre *focus group*, si inizia a concretizzare il lavoro sulla codifica teorica. Questo è un passaggio fondamentale del mio lavoro di studio ed analisi dei dati raccolti, infatti, ora mi è possibile iniziare la ricerca della, o delle, *core category*.

CATEGORIE DI II LIVELLO DI ASTRAZIONE	PROPRIETÀ DI II LIVELLO DI ASTRAZIONE
ESSERE <i>NEET</i>	Percezione di Sé Pregiudizi Condizionamento sociale
IL NOSTRO FUTURO	Autoefficacia percepita Legami affettivi Incertezze socio-economiche
IL MONDO DEL LAVORO	Resilienza Assertività Carriera
COSA PENSAVAMO	Credenze <i>Purposeful</i> Progetti
PERCORSO DI STUDI	<i>Readiness</i> Aspettative <i>Flourishing</i>
SCELTE IMPORTANTI	Comportamenti efficaci Riflessività

	Proattività
LA MIA VITA	<i>Self capability</i> <i>Orientation</i> Reti di relazioni

Tabella 6.5.: schema delle 7 categorie interpretative con l'indicazione delle rispettive proprietà di II livello di astrazione della codifica focalizzata di secondo livello sui NEET (paragrafo 6.1.3).

6.3.1. *Core category*

La ricerca delle *core category*, come ho definito (6.3.), parte dal confronto tra la tabella 6.16. e la tabella 6.5., per poi **risalire seguendo**, “come un salmone risale la corrente del fiume per deporre le uova che permetteranno la continuità della sua specie, con enorme fatica ed affrontando innumerevoli pericoli e rischi”, **ancora una volta tutti i passaggi dei ragionamenti**, di volta in volta, compiuti durante l'analisi di ognuno dei dati *grounded* “collezionati”, seguendo la suggestione dello stesso Dey (1993).

Sono stati ripresi in mano tutti gli appunti, i *memo*, le interviste, le note, le griglie, insomma tutto quanto ho avuto modo di produrre nelle varie fasi del mio lavoro e si rilegge criticamente e riflessivamente l'insieme delle categorie interpretative, di II livello di astrazione, giunte alla saturazione. Il risultato del confronto vuole **riconoscere** l'esistenza di **macro categorizzazioni in cui ricondurre – per fondere e riassumere – le 11 categorie** interpretative (7 della codifica focalizzata di secondo livello sui NEET e 4 della codifica focalizzata di secondo livello sui tre *focus group*), con la definizione delle proprietà con cui sono definibili e riconoscibili.

Questo passaggio prevede di focalizzare l'attenzione del lavoro di ricerca su quelle categorie interpretative, in grado di essere significativamente “utili” e “forti” per la definizione di una teoria fondata sui dati. Le categorie di II livello, evidenziate con lo stesso colore (giallo, verde e azzurro), sono state accolte in una **macro categoria**, in grado di concettualizzarle – fondendole e riassumendole – meglio, in una *core category*.

Nella tabella nella pagina che segue (tabella 6.17.) è possibile, collegando i colori (giallo, verde e azzurro), seguire il percorso del mio ragionamento, che ha portato all'**individuazione di 3 core category**.

FOCUS GROUP		INTERVISTE	
CATEGORIE DI II LIVELLO	PROPRIETÀ DI II LIVELLO	CATEGORIE DI II LIVELLO	PROPRIETÀ DI II LIVELLO
ADERENZA AI BISOGNI NEET	Concretezza della proposta Competenze professionali Identità lavorativa Benessere socio-lavorativo	ESSERE NEET	Percezione di Sé Pregiudizi Condizionamento sociale
CRITICITÀ	Flessibilità Creatività	IL NOSTRO FUTURO	Autoefficacia percepita Legami affettivi Incertezze socio-economiche
RICHIESTE NEET	Resilienza <i>Problem solving</i> Empatia <i>Purposeful</i>	IL MONDO DEL LAVORO	Resilienza Assertività Carriera
VIVERE EET	Realizzazione professionale Reti sociali/relazioni <i>Empowerment</i> Sostenibilità progetti	COSA PENSAVAMO	Credenze <i>Purposeful</i> Progetti
		PERCORSO DI STUDI	<i>Readiness</i> Aspettative <i>Flourishing</i>
		SCELTE IMPORTANTI	Comportamenti efficaci Riflessività Proattività
		LA MIA VITA	<i>Self capability</i> <i>Orientation</i> Reti di relazioni

Tabella 6.17.: schematizzazione del lavoro di analisi riflessiva e critica tra tutte le 11 categorie interpretative di II livello di astrazione.

Nella tabella (6.17.) ho presentato quelli che sono stati i collegamenti “rintracciabili”, nella mappa concettuale del mio ragionare sui collegamenti che emergevano con evidenze spontanee. La riflessione critica condotta durante il processo della mia ricerca, mi ha portato a rilevare e definire 3 *core category* fondanti per la definizione di una teoria sostantiva. Teoria che riconosce il **bisogno sociale di orientamento permanente** come interprete di una “forte” risposta al fenomeno dei NEET, con la definizione di una proposta di un “**modello di orientamento permanente ed inclusivo**”.

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

Queste 3 *core category*, come presentate nella tabella (6.18.) nella pagina seguente, sono: **I-NEET**, **VITA NEET** e **MERCATO NEET**. Nella prima sono state inserite le categorie di II livello di astrazione: **Aderenza ai bisogni NEET** (*focus group*), **Essere NEET** (interviste), **La mia vita** (interviste) e **Percorso di studi** (interviste); nella seconda: **Criticità** (*focus group*), **Richieste NEET** (*focus group*) e **Scelte importanti** (interviste); nella terza: **Vivere EET** (*focus group*), **Il nostro futuro** (interviste), **Il mondo del lavoro** (interviste) e **Cosa pensavano** (interviste).

<u>LE 3 CORE CATEGORIES DEL</u> BISOGNO SOCIALE DI ORIENTAMENTO PERMANENTE		
<u>I-NEET</u>	<u>VITA NEET</u>	<u>MERCATO NEET</u>
PRENDONO FORMA DALLE ANALOGIE CONCETTUALI TRA		
Aderenza ai bisogni NEET <i>(Focus Group – FG)</i> Essere NEET (Interviste – I) La mia vita (I) Percorso di studi (I)	Criticità (FG) Richieste NEET (FG) Scelte importanti (I)	Vivere EET (FG) Il nostro futuro (I) Il mondo del lavoro (I) Cosa pensavano (I)
PROPRIETÀ		
SÉ PERCEPITO* SELF-EMPOWERMENT*	PENSIERO DIVERGENTE* FORMARSI AL FARE*	OCCUPABILITÀ* EMANCIPAZIONE*
CONCETTUALIZZAZIONE DELLE PROPRIETÀ DELLE CORE CATEGORY		
<u>Concretezza della proposta*</u> <u>Competenze professionali*</u> <u>Identità lavorativa*</u> <u>Benessere socio-lavorativo*</u> <u>Percezione di Sé*</u> <u>Pregiudizi*</u> <u>Condizionamento sociale*</u> <u>Readiness*</u> <u>Aspettative*</u> <u>Flourishing*</u>	<u>Flessibilità*</u> <u>Creatività*</u> <u>Resilienza*</u> <u>Problem solving*</u> <u>Empatia*</u> <u>Purposeful*</u> <u>Comportamenti efficaci*</u> <u>Riflessività*</u> <u>Proattività*</u>	<u>Realizzazione professionale*</u> <u>Reti sociali/relazioni*</u> <u>Empowerment*</u> <u>Sostenibilità progetti/Progetti*</u> <u>Autoefficacia percepita*</u> <u>Legami affettivi*</u> <u>Incertezze socio-economiche*</u> <u>Resilienza*</u> <u>Assertività*</u> <u>Carriera*</u> <u>Credenze*</u> <u>Purposeful*</u>

Tabella 6.18: schematizzazione del processo di definizione delle 3 *core category*: I-NEET, VITA NEET e MERCATO NEET.

Il risultato a cui sono approdato, schematizzato nella tabella riportata qui sopra (6.18.), è il frutto della codifica teorica finalizzata alla definizione della teoria sostantiva su come **il bisogno sociale di orientamento permanente possa rendersi interprete di una “forte” risposta al fenomeno dei NEET**: seguendo le informazioni che potranno essere prodotte dalle **3 core category**. Nella figura che propongo qui di seguito (6.4.) ho voluto rappresentare visivamente quella che è stata la “fusione”, delle categorie di II livello di astrazione, nelle rispettive macro categorie di concettualizzazione.

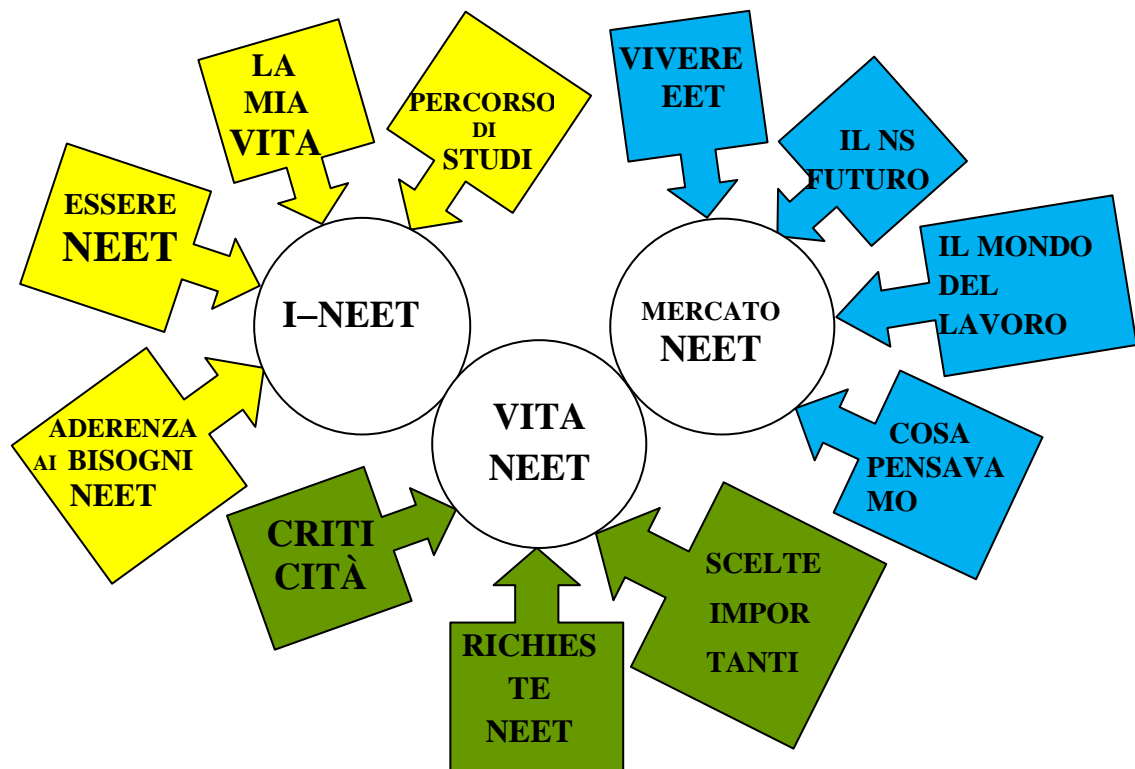


Figura 6.4. Le 11 categorie di II livello di astrazione ritrovano una propria concettualizzazione all'interno di 3 *core category*.

Come ho anticipato nel paragrafo in cui ho descritto la procedura della codifica teorica (6.1.4.), l'analisi dei dati *grounded*, da me condotta, si è concretizzata seguendo i tre passaggi ricorsivi qui di seguito riproposti.

Il primo mi ha impegnato nell'elaborazione di una serie di considerazioni destrutturate per **identificare una possibile struttura che connetta coerentemente le categorie interpretative sviluppate, con le loro proprietà**, durante i ricorsivi passaggi in tutte le fasi della codifica focalizzata di II livello.

Il secondo è stato focalizzato sul confronto intorno alle riflessioni presenti, con i sei testimoni privilegiati, utilizzando il materiale dei *focus group*, per:

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

- “rintracciare” ulteriori categorie interpretative del fenomeno NEET;
- “raffinare” ulteriormente i significati concettuali di tutte le categorie interpretative;
- avviare il processo di elaborazione delle *core category*;
- valutare ulteriormente gli esiti progressivi della ricerca.

Infine, il terzo, che ha tracciato la strada per arrivare alla definizione delle *core category* e delle loro proprietà, individuando le spontanee analogie concettuali tra le categorie interpretative precedentemente considerate ed analizzate. Queste sono state generate dalla sintesi del lavoro di analisi dei dati *grounded* “collezionati” su tutti i partecipanti (intervistati e testimoni privilegiati). I tre passaggi presentati hanno consentito di finalizzare la definizione di una teoria sostantiva, su come **il bisogno sociale di orientamento permanente possa rendersi interprete di una “forte” risposta al fenomeno dei NEET**, con la definizione di una proposta di un **“modello di orientamento permanente ed inclusivo”**.

6.4. I dati ricavati dall’analisi dei documenti prodotti dai decisori degli interventi

Come si è scritto nel precedente capitolo (paragrafo 5.2.1.) è stata presa la decisione metodologica di trattare i documenti come “testimoni”, considerandoli con la funzione di rappresentanti dei partecipanti–decisori, perché si è ritenuto fossero in grado di raccontare delle informazioni. L’idea iniziale era appunto quella di ricavare dal loro contenuto dei dati *grounded* utili ai fini della ricerca.

I documenti analizzati, provenienti da fonti “privilegiate” (paragrafo 4.4.3.1.), mi hanno fornito delle informazioni rilevanti per gli obiettivi dello studio. Dopo le prime iniziali difficoltà, dovendo spesso confrontare dati che descrivevano lo stesso fenomeno con letture differenti, derivanti anche da modalità d’azione del programma GG diverse, a volte anche in contrapposizione (paragrafo 5.2.3.1.). La strada scelta è stata quella di focalizzarsi sui materiali documentali “privilegiati” a livello regionale della Liguria⁴¹.

La metodologia della GT ha permesso di usare le fonti documentarie con ricorsività, permettendomi di ricorrere di volta in volta alla correzione dei dati incongruenti o superati, da altri

⁴¹ Devo riconoscere a tutte le istituzioni, coinvolte nelle attività del programma GG, che l’impegno a produrre documenti è stato encomiabile, ma come già commentato (4.3.4.) la troppa produzione non è una conseguenza diretta di informazioni interessanti, anzi, come in questo caso ne complica la loro ricerca mirata e soprattutto “riconoscerne” il pieno valore. Infatti, ne è un esempio il sito regionale GG, <http://www.garanziagiovani.gov.it/Pagine/Regione-Liguria.aspx>, che fa buona eco a quello nazionale, <http://www.garanziagiovani.gov.it/Pagine/default.aspx>, nel riportare informazioni e dati troppo spesso solo positivi, dimenticandosi di quelli meno positivi.

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

più aggiornati e completi dei precedenti. Inoltre, nel caso in cui la categoria non risultava completamente saturata si è potuto cercare altre informazioni, per aumentare i dati *grounded* utili alla sua saturazione, come consigliato anche da Tarozzi (2005b, 2007a). Quasi la totalità dei documenti è stata recuperata sul sito <http://www.iolavoroliguria.it/area-operatori/documenti/garanzia-giovani.html> (figura 6.3.), che come operatore del servizio mi ha dato accesso a moltissimi *report*.



Figura 6.3.: Schermata dell'area d'accesso ai documenti Garanzia giovani Liguria.

Gli Operatori iscritti all'Albo Informatico devono fare riferimento alla Regione di appartenenza per conoscere le modalità di accreditamento necessarie all'erogazione dei servizi Garanzia Giovani. Il sito <http://www.garanzigiovani.gov.it/Documentazione/Pagine/>, ha fornito informazioni sul piano nazionale che sono state poi rintracciate nella loro declinazione sul precedente sito (<http://www.iolavoroliguria.it/area-operatori/documenti/garanzia-giovani.html>).

La scelta di come procedere all'attuazione delle politiche, proposte dal progetto nazionale di Garanzia Giovani, in Liguria ha lasciato poche risorse per uno sviluppo efficace delle attività di orientamento specialistico, anche se è stato sempre sottolineato nei vari documenti come elemento

strategico per un *matching*, tra i NEET ed il mondo del lavoro. Ma come è stato scritto nel paragrafo 4.1. di questo lavoro, la “macchinosità” della “misura 1” (figura 4.1.) e la dispersione – in gran parte – conseguente (C.P.I.), hanno creato non poche difficoltà, come possono testimoniare gli scarsi risultati. «Su 29mila ragazzi che hanno aderito al programma ligure quelli che hanno concluso il percorso sono appena 1.909, soltanto 307 hanno un contratto a tempo indeterminato»⁴².

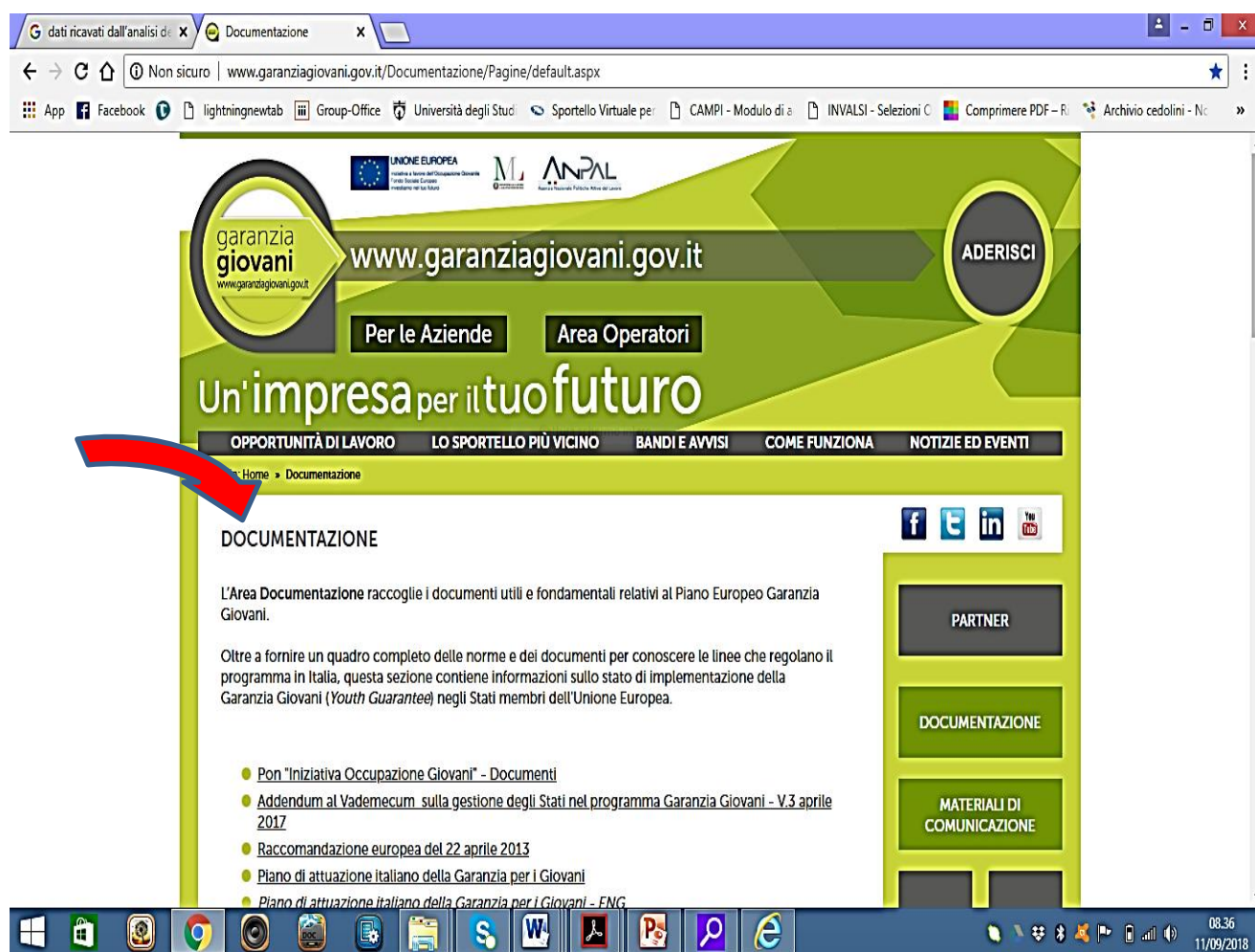


Figura 6.4.: schermata dell’area d’accesso ai documenti sulla piattaforma nazionale di Garanzia giovani.

6.4.1. L’uso dei dati ricavati dall’analisi dei documenti

Comprendere l’impiego migliore e più significativamente coerente, della gran quantità di dati ricavati dall’analisi dei documenti, è stato forse il punto più travagliato del processo decisionale che ha guidato la ricerca. Alla fine, di questo lungo e dibattuto ragionamento, la decisione – nel fare ricerca si è ripetutamente messi di fronte a delle decisioni – che ha prevalso è stata quella di usare le

⁴² M. Pucciarelli. https://genova.repubblica.it/cronaca/2017/11/02/news/flop_garanzia_giovani.

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

informazioni dei dati *grounded* emersi dai documenti “privilegiati” con una funzione di “cartina di tornasole”.

In senso figurato, usare come una “cartina di tornasole” i dati dei documenti, ha significato fornire una prova decisiva e “forte”, in determinati passaggi, agli argomenti che venivano elaborati per la mia proposta di una teoria sostantiva emergente. L’idea, che ha portato alla volontà di farne questo uso, si è sviluppata durante le fasi di codifica aperta, nelle quali, l’aver condotto in parallelo l’osservazione dei dati sulle interviste e sui *focus group* ha messo in luce la questione sui documenti “privilegiati”.

La ricerca si è svolta in mezzo ad individui – i partecipanti alle interviste e ai *focus group* – che, a ripercorrere mentalmente tutto il processo, hanno anche loro avuto la stessa funzione di tante “cartine di tornasole”: ascoltando i loro racconti, le loro emozioni, i loro vissuti e le loro speranze. Per poi riascoltare, più volte, trascrivendo e rileggendo i vari passaggi, arrivando a “catturare” una visione più oggettiva dei fatti, delle cose e delle persone, offrendone uno sguardo meno coinvolto ma più partecipe; che regali disincanto o magia non importa, quello che conta è che aiuti a vedere ed a capire il fenomeno NEET.

The screenshot displays the NVivo 12 software interface. The top menu bar includes 'File', 'Home', 'Import', 'Create', 'Explore', and 'Share'. The main window is titled 'Neet in GG Liguria 2017 (NVivo 12).nvp'. On the left, the 'Data' tree shows a hierarchy of folders: 'Files', 'Memo', 'Nodes', 'Data', 'Files', 'Documenti', 'Focus group', 'Int. tolte', 'Interviste', 'Materiali', 'Report Anpal neet GG Liguria', 'File Classifications', 'Attributi degli intervistati', 'Externals', 'Codes', 'Nodes', 'Cosa pensavamo', 'Essere Neet', 'Il mondo del lavoro', 'Il nostro futuro', 'La mia vita', 'Percorso di studi', 'Scelte importanti', 'Relationships', and 'Relationship Types'. Two red arrows point from the 'Interviste' folder in the 'Data' tree to the 'Interviste' table on the right. The 'Interviste' table has columns for 'Name', 'Codes', and 'References'. The table lists 24 interview entries, each with a name, a code, and a reference number. The 'Interviste' table is shown below.

Name	Codes	References
intervista P1		30
intervista P2		29
intervista Q1		27
intervista P5		28
intervista P7		20
intervista Q2		27
intervista L2		30
intervista P14		28
intervista Q3		28
intervista P17		29
intervista L3		30
intervista P22		29
intervista P23		29
intervista P24		27
intervista Q4		28
intervista P27		28
intervista P28		29
intervista P29		29
intervista P31		28
intervista P32		29
intervista P33		29
intervista P34		29
intervista P35		31
intervista P37		28
intervista P39		30

Figura 6.5.: schermata del lavoro caricato sul programma Nvivo.

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

Così è stato anche durante lo studio dei vari documenti che, a volte non subito alla prima lettura, hanno rivelato dati preziosi a sostegno e fondamento dei ragionamenti che si stavano sviluppando dall'analisi dei dati *grounded* sia delle interviste sia dei *focus group*. Un esempio di come sono state impiegate queste informazioni è stato presentato nel III capitolo di questo lavoro (paragrafo 3.2.2.), dove i “numeri” riportati nelle tabelle hanno contribuito a sostenere le riflessioni e i ragionamenti che ne sono conseguiti sulle evidenti criticità del programma GG.

Nella pagina precedente (figura 6.5.) è proposto lo *screenshot* della pagina del programma Nvivo, che mi ha aiutato nell'analisi dei dati della ricerca. Le frecce rosse indicano due cartelle di lavoro, “Documenti” e “Report Anpal neet GG Liguria”, mentre la parentesi “graffa” raccoglie le cartelle delle 7 categorie di II livello di astrazione su cui si è lavorato per le interviste (paragrafo 6.1.3.). I documenti sono stati archiviati durante tutto il periodo della ricerca e l'enorme disponibilità di *report* Anpal, densi di dati, ne ha richiesto un lavoro “dedicato”; mentre nella cartella “Documenti” sono stati inseriti in sottocartelle, a seconda delle differenti fonti, tutti gli altri documenti “privilegiati”.

7. La lettura dei risultati della ricerca

In relazione alla codifica è bene aprire una breve parentesi in relazione ai *software* di analisi qualitativa di testi, i così detti *Computer Aided Qualitative Data Analysis Software* (CAQDAS)¹. Di fatto, possiamo parlare di un vero e proprio matrimonio tra *computer* e ricerca qualitativa con l'effetto, sul piano metodologico, di aumentare la precisione e l'attendibilità delle classificazioni del ricercatore, di migliorarne il rigore scientifico e di garantire il controllo dei dati, considerato, invece, una delle carenze storiche della ricerca qualitativa².

«Per la natura stessa della cose, un esploratore non può mai sapere che cosa stia esplorando finché l'esplorazione non sia stata compiuta. [...] Non c'è dubbio che livelli più profondi della mente guidino lo scienziato o l'artista verso esperienze e pensieri attenti ai problemi che in qualche modo sono suoi, e sembra che quest'azione di guida si espliciti assai prima che lo scienziato acquisti una qualche nozione conscia dei suoi fini. Ma come ciò accada non lo sappiamo»³.

In questi due primi capoversi ho voluto racchiudere, sintetizzandolo, il pensiero che mi ha guidato durante questo lavoro di ricerca. Ho cercato di proteggere l'argine del rigore scientifico e dell'attendibilità dei dati affidandomi all'utilizzo anche del *software* Nvivo, per l'analisi dei dati testuali. Ma, seguendo le parole di Bateson (2000) ho lasciato che il fiume, lo stesso dove i salmoni risalgono la corrente (citato nel paragrafo 6.3.1.) mi trasportasse come su una zattera, a volte rapidamente a volte con estrema lentezza, ad osservare fenomenologicamente l'oggetto della mia ricerca. I livelli più profondi della mente, prendendo a prestito il pensiero di Bateson (2000), sono in grado di guidarci ed indicarci la strada. Nella fare ricerca qualitativa ho cercato di fare mio

¹ La letteratura in materia è molto prolifica, in Italia un riferimento imprescindibile rimane il lavoro di Roberto Cipriani e Sergio Bolasco che ha segnato l'inizio nel nostro Paese della riflessione in materia (1995).

² La difficoltà che i ricercatori hanno sempre avuto nel poter gestire compiutamente grandi quantità di dati testuali in parte viene ridimensionata da questi *software*. Tra i più utilizzati per l'analisi *grounded*: ATLAS.ti12 e Nvivo, che è stato utilizzato per l'analisi dei dati della ricerca a cui si sta facendo riferimento.

³ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 2000, p. 79.

questo punto di vista di Bateson, avendo ben presente che anche se oggi la ricerca qualitativa, come scritto, può contare sull'aiuto di programmi informatici, è sempre la sensibilità del ricercatore, collezionista di dati, ad essere attratta su qualcosa e allontanata da qualcos'altro; è questo ne determina conseguentemente i risultati che ne saranno divulgati.

«Negli ultimi decenni, a tutto danno delle scienze psico-sociali, è dilagata la preoccupazione e la mania metro frenica e minaccia ora di coinvolgere moltissime ricerche non-quantitative. La corrente in questo senso è così forte che lo stadio attuale delle scienze psico-sociali può ben essere chiamato l'era della quanto-frenia e della numerologia. [...] Il prestigio della vera ricerca quantitativa e, soprattutto, metrofrenica è così alto che un numero sempre crescente di ricercatori credono che il metodo quantitativo sia l'unico vero metodo scientifico di indagine sui fenomeni psico-sociali, e che tutti gli studi non-quantitativi rappresentino [...] delle pure "speculazioni soggettive" o, nel migliore dei casi, un "esercizio letterario inesatto, superficiale e inverificabile". La passione di rendere quantitativo ogni tipo di dati qualitativi si manifesta in molti campi: nel misurare l'intensità e la qualità delle credenze, delle emozioni, dell'intelligenza, delle ideologie, degli atteggiamenti e dell'opinione pubblica. [...] Se vogliamo avanzare sulla strada maestra della scienza psicosociale creativa, dobbiamo fuggire dai sentieri infidi della regione pseudo matematica e pseudo statistica, dove non riusciamo che a muoverci in circoli viziosi»⁴.



Figura 7.1.: contesto da cui parte la ricerca qui presentata.

⁴ P.A. Sorokin, *Mode e utopie nella società moderna e scienze collegate*, Universitaria Barbera, Firenze, 1965, pp. 110–111, 174.

7.1. Descrizione dei risultati dell'analisi qualitativa

«Le caratteristiche della GT possono essere in contrasto con le dissertazioni scientifiche dominanti, ancora legate al modello positivista: questi argini accademici gettano ombre su come i CGT strutturino i *report* di ricerca – a volte ombre molto lunghe – [...] I *format* richiesti spesso presuppongono un'organizzazione tradizionale logico-deduttiva, perciò si ha la necessità di riformulare il *paper* e adattarlo [non snaturandone però il senso] ai nostri bisogni e obiettivi piuttosto che riversare il nostro lavoro in categorie *standard*. Riformulare e adattare un *paper* al *format* prescritto significa far sì che lavori “per le tue idee” piuttosto che compromettere “le tue analisi”»⁵

Nella seconda parte di questo lavoro, ho descritto come la ricerca qualitativa è guidata da domande di ricerca, piuttosto che ipotesi. Le domande di ricerca qualitativa sono considerate questioni fondamentali in materia di significazione dell'interazione sociale. «Come fanno le persone a capire, costruire, gestire e interpretare i loro mondi?»⁶.

IL DISEGNO DELLA RICERCA



Figura 7.2.: rappresentazione schematica del disegno di ricerca seguito.

⁵ K. Charmaz, *Constructing Grounded Theory*, Sage publication Ltd, UK, 2014, p. 290.

⁶ Cfr. S.L. Morrow, *Op. Cit.*, p.259.

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

La domanda di ricerca «all’inizio di un itinerario di GT è una domanda generativa, aperta, non eccessivamente focalizzata [...], che cosa accade in una certa area di interesse in relazione, più o meno vincolante, ad alcuni fenomeni o concetti considerati rilevanti. Il problema di ricerca nella sua formulazione precisa non può essere definito chiaramente in anticipo, poiché altrimenti rischia di forzare eccessivamente i dati»⁷.

Avendo deciso queste premesse come perimetro entro il quale iniziare la mia ricerca, dopo la prima codifica aperta sui primi dati emersi dalla lettura delle interviste strutturate e dalle osservazioni fatte sui partecipanti⁸, avevo potuto presentare tre possibili ambiti iniziali di ricerca, che ripropongo di seguito.

1. **Ambito psicologico** (caratteristiche dell’individuo). Fondamentale è comprendere qual è la “loro” consapevolezza identitaria riguardo all’operare (occupare e agire) un ruolo; osservando come riflettono sui propri interessi. **La proposta di domanda di ricerca da cui iniziare** che era stata indicata: Come si “auto-valutano” i NEET rispetto al mondo del lavoro?
2. **Ambito sociologico** (contesto e ambiente di vita). Emerge l’importanza di capire anche le convinzioni e gli atteggiamenti, dei giovani stessi, rispetto la “loro” situazione di vita. **La proposta di domanda di ricerca da cui iniziare** che era stata indicata: Come vivono i NEET la propria “condizione”?
3. **Ambito socio-psicologico** (relazione). L’intenzione è quella di scoprire le credenze che hanno accompagnato il “loro” percorso di crescita formativo e professionale. **La proposta di domanda di ricerca da cui iniziare** che era stata indicata: Come si rappresentano il mercato del lavoro?

La figura riprodotta nella pagina di seguito (7.3.) permette di comprendere il flusso del lavoro processato applicando il GTM (*Grounded Theory Method*) – il metodo utilizzato per

⁷ M. Tarozzi, *Che cos’è la Grounded Theory*, Carocci editore, Roma, 2008, p. 44.

⁸ La conoscenza procede infatti per osservazioni e sintesi induttive o, assai più spesso, per il balenare di ipotesi abduttive. Solo in un secondo momento i risultati di queste mosse vengono fissate in una procedura applicativa deduttiva. Osservandoli, i fenomeni possono presentarsi come eventi distinti ma fra loro correlati o correlabili. Lo sguardo induttivo è uno sguardo associativo, che individua e sperimenta relazioni fra un evento che funge da causa e uno che funge da suo effetto.

costruire la teoria fondata (sui dati) – che ha accompagnato le analisi durante tutta la mia ricerca (Glaser, Strauss, 1967).

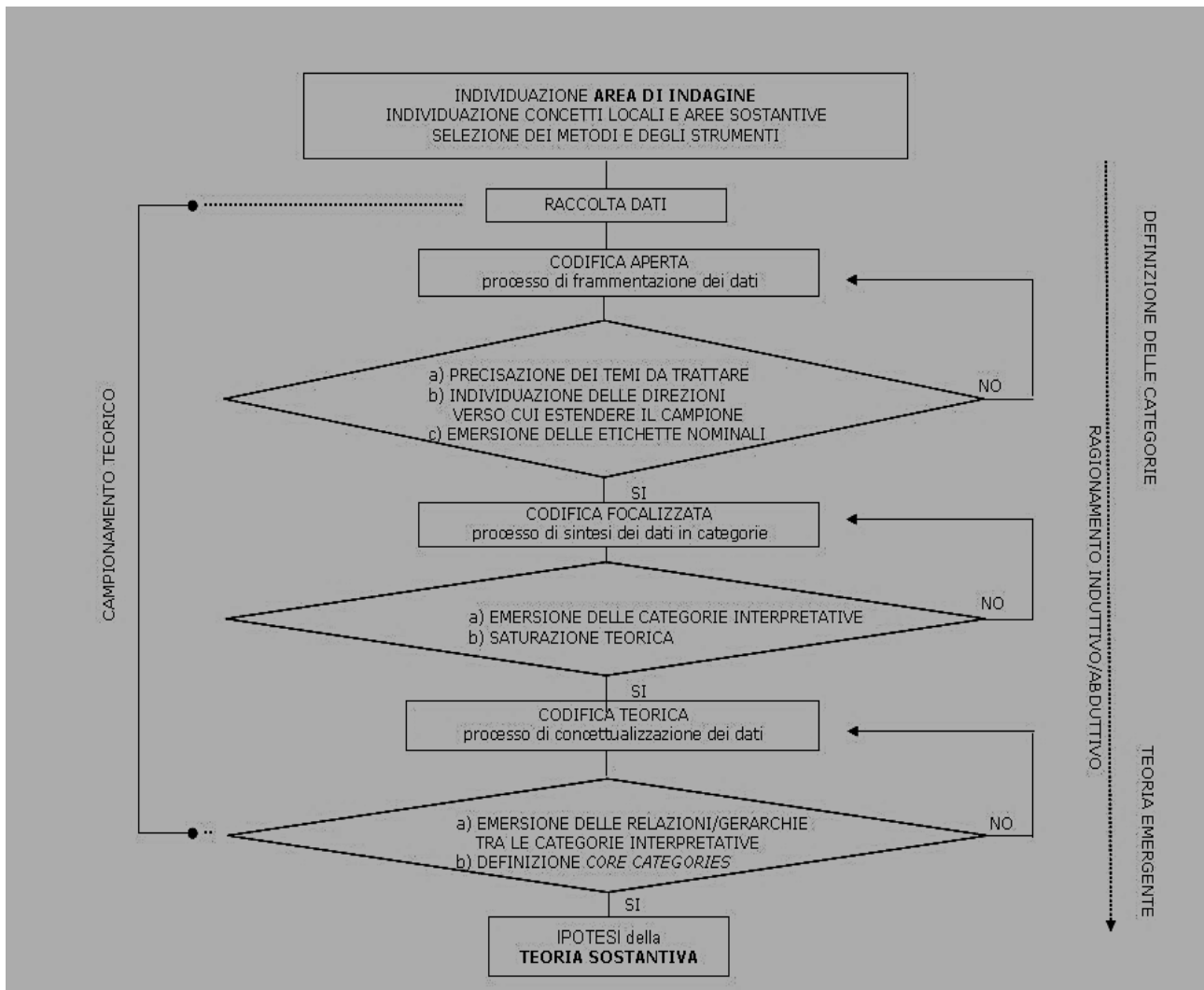


Figura 7.3.: schema del processo GTM (fonte: materiali corso Nvivo Roma Tre – slide P. Ascione).

7.1.1. Domande “iniziali” di ricerca e *Core Category*

Alla luce dei risultati del lavoro di codifica svolto e descritto nel precedente capitolo (VI), le tre domande iniziali di ricerca presentate precedentemente, sono ora da confrontare con le *core category*. Questo permette di comprendere se possono essere considerate ancora pertinenti e valide, ai fini di quello che è emerso essere l’obiettivo di questa ricerca; quindi si ripropone, nella pagina seguente, la tabella delle *core category* (6.18.) come presentata nel paragrafo 6.3.1. al fine di avviare una riflessione critica e fenomenologica su queste tre “iniziali” domande di ricerca⁹.

⁹ Ritengo utile ricordare che le domande di partenza nel modello della GT non sono determinate da ipotesi, ma sono solo domande.

<u>LE 3 CORE CATEGORIES DEL</u> BISOGNO SOCIALE DI ORIENTAMENTO PERMANENTE		
<u>I-NEET</u>	<u>VITA NEET</u>	<u>MERCATO NEET</u>
PRENDONO FORMA DALLE ANALOGIE CONCETTUALI TRA		
Aderenza ai bisogni NEET (FG) Essere NEET (I) La mia vita (I) Percorso di studi (I)	Criticità (FG) Richieste NEET (FG) Scelte importanti (I)	Vivere EET (FG) Il nostro futuro (I) Il mondo del lavoro (I) Cosa pensavano (I)
PROPRIETÀ		
SÉ PERCEPITO* SELF-EMPOWERMENT*	PENSIERO DIVERGENTE* FORMARSI AL FARE*	OCCUPABILITÀ* EMANCIPAZIONE*
CONCETTUALIZZAZIONE DELLE PROPRIETÀ DELLE CORE CATEGORY		
<u>Concretezza della proposta*</u> <u>Competenze professionali*</u> <u>Identità lavorativa*</u> <u>Benessere socio-lavorativo*</u> <u>Percezione di Sé*</u> <u>Pregiudizi*</u> <u>Condizionamento sociale*</u> <u>Readiness*</u> <u>Aspettative*</u> <u>Flourishing*</u>	<u>Flessibilità*</u> <u>Creatività*</u> <u>Resilienza*</u> <u>Problem solving*</u> <u>Empatia*</u> <u>Purposeful*</u> <u>Comportamenti efficaci*</u> <u>Riflessività*</u> <u>Proattività*</u>	<u>Realizzazione professionale*</u> <u>Reti sociali/relazioni*</u> <u>Empowerment*</u> <u>Sostenibilità progetti/Progetti*</u> <u>Autoefficacia percepita*</u> <u>Legami affettivi*</u> <u>Incertezze socio-economiche*</u> <u>Resilienza*</u> <u>Assertività*</u> <u>Carriera*</u> <u>Credenze*</u> <u>Purposeful*</u>

Tabella 6.18: schematizzazione del processo di definizione delle 3 core category: I-NEET, VITA NEET e MERCATO NEET.

Il confronto tra le domande “iniziali” di ricerca e le tre core category, che si sono trovate concettualmente valide permette l’avvio del processo di focalizzazione sulle possibili correlazioni ed analisi, capaci di sostenere una definizione scientificamente forte per la proposta di una teoria sostantiva. La precedente riflessione critica condotta durante il processo della mia ricerca, descritta

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

nel precedente capitolo di questo lavoro, ha portato a rilevare e definire 3 *core category* fondanti della definizione di una teoria sostantiva. Una teoria che colloca il **bisogno sociale di orientamento permanente** come **interprete di una “forte” risposta al fenomeno dei NEET**¹⁰. Per poter cercare le correlazioni con la massima oggettività, propongo di seguito una tabella (7.1.) in cui inserisco per schematizzare il primo passaggio di questa fase di confronto tra le domande iniziali e le tre *core category*, che ricordiamo sono emerse dall’analisi dei dati *grounded* attraverso le fasi della codifica.

DOMANDE “INIZIALI” DELLA RICERCA →	Come si “auto–valutano” i NEET rispetto al mondo del lavoro?	Come vivono i NEET la propria “condizione”?	Come si rappresentano il mercato del lavoro?
CORE C.: I–NEET	*SÉ PERCEPTO *SELF–EMPOWERMENT		
CORE C.: VITA NEET		*PENSIERO DIVERGENTE *FORMARSI AL FARE	
CORE C: MERCATO NEET			*OCCUPABILITÀ *EMANCIPAZIONE

Tabella 7.1: prima associazione tre *core category*, basata sulle ***proprietà** delle stesse, alle domande “iniziali” della ricerca.

Quanto riprodotto, qui sopra nella tabella (7.1.), rappresenta un accoppiamento consequenziale, cioè guidato e determinato dal riconoscere che le proprietà¹¹ delle *core category* possono fornire importanti informazioni, quindi indicare possibili risposte alle domande con le quali è possibile individuare una relazione di significato. Infatti, in questo caso quello che mi ha permesso di associare le domande “iniziali” della ricerca alle *core category*, è stata proprio la forza attrattiva di significato che le proprietà stesse hanno calamitato verso le stesse domande “iniziali”.

7.1.1.1. Step di definizione della codifica teorica

Quello che è possibile osservare nella tabella 7.1. è il primo *step* di un processo sviluppato in quattro successivi passaggi di concettualizzazione dei dati, che nella fase teoria è il ricercatore a

¹⁰ Questa è l’affermazione originaria da cui ha preso il via questa ricerca. Come si è descritto nella prima parte di questo lavoro, ancora oggi, anche in presenza di strumenti normativi (con i loro limiti di cui ho scritto) è evidente l’urgenza di strategie d’intervento su questo tema sociale.

¹¹ Una proprietà, come ho specificato nel VI capitolo di questo lavoro, è un aspetto concettuale o un elemento della categoria.

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

dover “leggere”. Il **ragionamento deduttivo**, su cui si basa questa prima analisi, però, regge solo in parte ed una seconda riflessione¹². Un’osservazione di livello più dettagliato permette di avviare il secondo *step* del processo, che apre alla comprensione del grado di corrispondenza “oggettiva” più focalizzata sulle *core category*. Per seguire la riflessione su questo punto di seguito schematizzo, in una tabella (7.2.), il lavoro a cui sottopongo le tre *core category*.

CORE CATEGORY	I-NEET	VITA NEET	MERCATO NEET
PROPRIETÀ	SÉ PERCEPITO* SELF-EMPOWERMENT*	PENSIERO DIVERGENTE* FORMARSI AL FARE*	OCCUPABILITÀ* EMANCIPAZIONE*
PROPRIETÀ ORIGINARIE DELLE CATEGORIE DI ASTRAZIONE DI SECONDO LIVELLO DALLE QUALI SONO STATE ELABORATE LE PROPRIETÀ DELLE TRE CORE CATEGORY	<u>Concretezza della proposta*</u> <u>Competenze professionali*</u> <u>Identità lavorativa*</u> <u>Benessere socio-lavorativo*</u> <u>Percezione di Sé*</u> <u>Pregiudizi*</u> <u>Condizionamento sociale*</u> <u>Readiness*</u> <u>Aspettative*</u> <u>Flourishing*</u>	<u>Flessibilità*</u> <u>Creatività*</u> <u>Resilienza*</u> <u>Problem solving*</u> <u>Empatia*</u> <u>Purposeful*</u> <u>Comportamenti efficaci*</u> <u>Riflessività*</u> <u>Proattività*</u>	<u>Realizzazione professionale*</u> <u>Reti sociali/relazioni*</u> <u>Empowerment*</u> <u>Sostenibilità progetti/Progetti*</u> <u>Autoefficacia percepita*</u> <u>Legami affettivi*</u> <u>Incertezze socio-economiche*</u> <u>Resilienza*</u> <u>Assertività*</u> <u>Carriera*</u> <u>Credenze*</u> <u>Purposeful*</u>

Tabella 7.2.: proprietà originarie delle categorie di astrazione di II livello dalle quali sono state elaborate le proprietà delle tre *core category*.

Questa tabella ci permette di rileggere le proprietà originarie delle categorie di astrazione di II livello, dalle quali sono state elaborate le proprietà delle tre *core category*. Mettendo in evidenza che non ci sono proprio le stesse corrispondenze nelle originarie proprietà di II livello, rielaborate

¹² Nella deduzione la conclusione scaturisce in modo automatico dalle premesse: date la regola (le domande) e il caso (le proprietà), il risultato non può essere diverso e rappresenta semplicemente il rendere esplicito ciò che era già implicito nelle premesse.

poi per definire le proprietà delle *core category* (riconosciute come valide per lo scopo della ricerca qui presentata). Questa evidenza determina una riflessione maggiormente consapevole sui risultati, per mantenere una vigile attenzione ai criteri di validità del lavoro svolto, essendo doveroso garantire procedure “oggettive”¹³.

Il risultato di quanto ho affermato nelle precedenti righe, avvia un **primo ragionamento induttivo** che riconsiderando, appunto, le proprietà di II livello mi aiuta ad esaminare i fenomeni osservati partendo da questi, considerandoli dei risultati dei quali trovare le cause¹⁴. Questo mi ha fatto vedere alcuni scostamenti significativi sulle prime corrispondenze (tabella 7.1.), che hanno richiesto un chiarimento proprio sulle proprietà su cui le *core category* sono state fondate per la validità della codifica teorica.

Il risultato che ne è conseguito ha portato ad una ridefinizione delle tre domande “iniziali” della ricerca. Si è scritto di come all’inizio di una ricerca di GT è basata domande generative, aperte e non eccessivamente focalizzate, questo perché cosa accade in una certa area di interesse in relazione ad alcuni fenomeni o concetti considerati rilevanti va osservato. Quindi il problema di ricerca nella sua formulazione precisa non può essere definito chiaramente in anticipo, per non forzare eccessivamente i dati (Tarozzi, 2008).

Questo passaggio di ridefinizione, delle domande iniziali della ricerca, corrisponde al terzo *step* che seguendo un **secondo ragionamento induttivo** è approdato, più che a una ridefinizione delle stesse domande, a una loro più attenta focalizzazione sui fenomeni che riescono a “catturare” ed identificare, nelle possibili risposte che vanno ad attrarre. Per seguire la riflessione condotta in questo processo di consapevolizzazione sui fenomeni intercettabili con i dati *grounded* in mio possesso, sono giunto ad individuare le aree d’interesse alle quali ricondurre le possibili risposte “catturate”, come è possibile leggere nella tabella nella pagina seguente (7.3.).

La tabella (7.3.) mette in relazione per ognuna delle tre domande iniziali, tre aree di ricerca; queste aree sono state “visibili” solo dopo l’emersione delle informazioni che ho potuto “collezionare” (Dey, 1993) procedendo con le successive fasi della codifica (in particolare quella aperta e quella focalizzata). A questo punto la codifica teorica può proseguire con il quarto *step* che è sostenuto da un **primo ragionamento abduttivo**, nel quale l’osservazione sposta l’attenzione “attorno” e “sopra” le proprietà delle tre *core category*¹⁵.

¹³ Anche se come già scritto, ricordando le parole della Charmaz: «Sebbene gli studiosi possano indossare un mantello di oggettività, l’attività di ricerca è intrinsecamente ideologica» (2014, p. 305).

¹⁴ L’induzione permette di ipotizzare una regola a partire da un caso e da un risultato: essa si basa sull’assunzione che determinate regolarità osservate in un fenomeno continueranno a manifestarsi nella stessa forma anche in futuro.

¹⁵ L’abduzione in un ragionamento si produce quando il pensiero compie un movimento laterale (ab-duzione), oppure anche quando si procede a ritroso (e in tal caso è anche chiamata retro-duzione). L’abduzione, secondo Peirce, è l’unica forma di ragionamento suscettibile di accrescere il nostro sapere, ovvero permette di ipotizzare nuove idee, di

DOMANDE “INIZIALI” DELLA RICERCA	Come si “auto–valutano” i NEET rispetto al mondo del lavoro?	Come vivono i NEET la propria “condizione”?	Come si rappresentano il mercato del lavoro?
“CAT- TURA NO”	Capacità di fare delle scelte (<i>Self confidence</i> in <i>decision making</i>).	Quali sono le cause a cui attribuiscono la propria attuale situazione (esterne/interne).	Cosa pensavano quando erano a scuola del mondo del lavoro (immaginazione rispetto al proprio futuro).
	Sentirsi pronti (<i>Self efficacy</i> e <i>Self capability</i>).	Quali strade percorrono per muoversi verso un lavoro (<i>Self orientation</i>).	Come sono oggi rispetto a quegli anni i loro pensieri sul mondo del lavoro (allineamento alla realtà).
	Saper gestire i problemi (<i>Self empowerment</i> e <i>problem solving</i>).	Come si pongono rispetto alle politiche sociali (attivi/passivi).	Avere conoscenze adeguate delle possibilità lavorative del proprio territorio (consapevolezza delle opportunità).
PROPRIETÀ	Sé percepito <i>Self–empowerment</i>	Pensiero divergente Formarsi al fare	Occupabilità Emancipazione
CORE CATEGORY	I–NEET	VITA NEET	MERCATO NEET

Tabella 7.3.: lo schema propone i fenomeni che le domande riescono a “catturare” ed identificare, nelle possibili risposte che vanno ad attrarre.

Le frecce, riportate nella tabella della pagina seguente (7.4.), mostrano come le proprietà delle 3 *core category* sono presenti (il colore indica la principale corrispondenza) in una *core category* precisa, ma (o) possono comparire anche nelle altre con frequenza, intensità e forza

indovinare, di prevedere. In realtà tutte e tre le inferenze individuate permettono un accrescimento della conoscenza, in ordine e misura differente, ma solo l’abduzione è totalmente dedicata a questo accrescimento. Va precisato che l’abduzione è il modo inferenziale maggiormente soggetto a rischio di errore.

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

differenti. Avremo quindi una presenza diversificata delle *core* proprietà come proposto nella tabella (7.4.).

CORE PROPRIETÀ	FREQUENZA INTENSITÀ E FORZA DIFFERENTI	CORE CATEGORY
Sé percepito		I-NEET
Self-empowerment		
Pensiero divergente		VITA NEET
Formarsi al fare		
Occupabilità		MERCATO NEET
Emancipazione		

Tabella 7.4.: collegamenti (freccie) delle proprietà di specifiche *core category*, meno forti ma presenti, anche nelle altre *core category*.

Risulta visivamente comprensibile dalla tabella qui sopra, come il *Sé* percepito è sì una proprietà fondante della *core category* “I-NEET” (colore giallo) ma è rintracciabile anche nelle altre due *core category* (con frequenza, intensità e forza differenti): “VITA NEET” e “MERCATO NEET”. Lo stesso ragionamento poi si può leggere per il *Self-empowerment*, il *Pensiero divergente*, il *Formarsi al fare*, l’*Occupabilità* e l’*Emancipazione*. Il primo, il secondo ed il terzo presenti anche nella *core category* “MERCATO NEET”; la quarta presente nella *core category* “I-NEET” e la quinta in quella “VITA NEET”.

7.1.1.2. Conclusioni della codifica teorica

Il modo in cui procediamo nel conoscere le cose, i fenomeni osservati, si basa sulla capacità di fare inferenze. Queste sono sempre attentamente studiate in ambito logico ed epistemologico (perché la conoscenza scientifica non può non essere inferenziale); nell’ambito delle psicologie cognitive (perché anche il comportamento umano segue movimenti inferenziali); e nella semiotica la loro importanza è legata all’interpretazione. Si potrebbe infatti dire che le inferenze costituiscono la via maestra attraverso cui un’interpretazione prende forma, o attraverso cui un oggetto diventa prima segno per essere poi pienamente interpretato.

A questo punto ho concluso la codifica teorica e sono giunto a poter descrivere, secondo le mie analisi (come ho presentato fin qui), cosa è possibile riconoscere nelle tre aree, da me stesso

“perimstrate”, con imparziale oggettività ma anche con un po’ di visione d’insieme sui fenomeni osservati. Non è difficile notare che una sola osservazione non è sempre bastata; i fenomeni non si lasciano leggere e interpretare al primo sguardo, perché l’accadere di un fenomeno può anche esser frutto del caso, o di condizioni momentaneamente accidentali.

Ritornando alle mie domande di ricerca posso ora descrivere come intendo farne uso, per procedere con la proposta della teoria emergente dai dati *grounded* codificati, descrivendole a seguire.

1. Come si “auto-valutano” i NEET rispetto al mondo del lavoro? **Area di ambito psicologico**, che cerca di capire le caratteristiche dell’individuo. Appare fondamentale contribuire a favorire la loro consapevolezza identitaria riguardo all’operare (occupare e agire) un ruolo. Formarli alla riflessione sui propri interessi, in congruenza con il proprio *purposeful Self* autentico (Di Fabio, 2014). La domanda ha lo scopo di comprendere i tre seguenti elementi.
 - 1) Come aumentare le loro capacità di fare delle scelte (*Self confidence in decision making*).
 - 2) Come farli sentire/percepire di essere pronti (*Self efficacy* e *Self capability*).
 - 3) Come incrementare le loro competenze nel gestire i problemi (*Self empowerment* e *problem solving*).
2. Come vivono i NEET la propria “condizione”? **Area di ambito sociologico**, intesa ad indagare il contesto e l’ambiente di vita dei NEET. Le risposte a questa domanda devono permettere, in *primis* a loro stessi, di capire:
 - 1) quali sono le cause a cui loro riconoscono ed attribuiscono la propria attuale situazione di NEET (esterne/interne);
 - 2) quali strade tentano di percorrere o stanno percorrendo per muoversi verso un lavoro (*Self orientation*);
 - 3) qual è il loro pensiero ed atteggiamento rispetto alle attuali politiche sociali che li riguardano (attivi/passivi).
3. Come si rappresentano il mercato del lavoro? **Area di ambito socio-psicologico**, che mette a fuoco l’aspetto di relazione, intesa anche come capacità di stare nelle relazioni. Le risposte cercate hanno lo scopo di comprendere:
 - 1) cosa pensavano quando erano a scuola del mondo del lavoro (immaginazione rispetto al proprio futuro);

- 2) come sono oggi rispetto a quegli anni i loro pensieri sul mondo del lavoro (allineamento alla propria realtà).
- 3) quale conoscenza, quali informazioni possiedono delle possibilità lavorative del proprio territorio (consapevolezza delle opportunità occupazionali).

Il processo di indagine è partito dall'individuazione di alcuni concetti sensibilizzanti¹⁶ (Blumer, 1969) corrispondenti alle dimensioni più significative dei modelli di orientamento in una prospettiva affine o simile a poter essere indicata come “permanente”¹⁷. Come scritto nei capitoli precedenti, oggi, in Italia non è rintracciabile un modello di orientamento che possa essere definito e riconosciuto con questa aggettivazione, “permanente”. Si legge e si ci riferisce spesso al *lifelong guidance* come processo di orientamento permanente, anche se è rarissimo poterlo osservare concretamente sviluppato sul campo.

7.1.2. La Teoria sostantiva emergente

Conclusa la codifica teorica, finalizzata alla **definizione della teoria sostantiva in grado di spiegare** come il **bisogno sociale di orientamento permanente possa rendersi interprete di una “forte” risposta al fenomeno dei NEET**, il mio lavoro è ora finalizzato alla definizione di una proposta di **ipotesi** per un **“modello di orientamento permanente ed inclusivo”**. Per arrivare a questo occorre ragionare su che cos'è un una **teoria sostantiva** e su che cos'è una **teoria emergente**, perché è la sintesi tra queste due posizioni, che dev'essere ora evidenziata nelle mie argomentazioni, a condurci all'**ipotesi della teoria sostantiva emergente**.

La descrizione che mi è sembrata più chiara e d'immediata comprensione definisce la **teoria sostantiva** come: **l'interpretazione teorica di un problema circoscritto a una particolare area empirica**. Mentre la **teoria emergente** può essere definita come: **un sistema interpretativo**

¹⁶ Laddove i concetti definitivi forniscono prescrizioni su cosa osservare, i concetti sensibilizzanti si limitano a indicare la direzione nella quale guardare, offrendo una direzione per accostarsi ai casi empirici, costituiscono una guida di tipo euristico e prendono il posto del problema di ricerca.

¹⁷ Nella prima parte della presente tesi, nel secondo capitolo ho presentato le principali politiche attivate (2.2.), che sono attualmente in essere nel nostro Paese, descrivendo la mancanza di specifiche politiche, programmate e pianificate per un concreto piano di sviluppo di azioni di orientamento permanente in grado di accompagnare l'individuo lungo tutto il suo percorso di vita. Nella sostanza, oggi, gli interventi sono ancora disomogenei e scollegati, inseriti all'interno di misure che hanno come principale oggetto del loro intervento sociale il sostegno al lavoro o l'accompagnamento scolastico-formativo. La prima fase del lavoro di ricerca è stata concentrata sull'individuazione di un caso concreto di intervento, progettato ed attuato come specifica politica di orientamento permanente, in Italia. Non riuscendo, però, a trovare una politica come quella appena indicata, ho focalizzato la mia ricerca sul programma Garanzia Giovani, perché in una delle sue azioni si può rintracciare qualcosa di “simile” ad una politica volta all'orientamento permanente.

complesso risultante da molteplici descrizioni di descrizioni elaborate dalla comunità che osserva (Charmaz, 2014).

Quindi, la **teoria sostantiva emergente** per un **“modello di orientamento permanente ed inclusivo”** indaga il modo in cui i partecipanti ai percorsi di orientamento (Garanzia Giovani) – che sono portatori di un punto di vista privilegiato in quanto assumono una posizione centrale all’interno del contesto indagato – danno senso all’esperienza di orientamento vissuta in prima persona. La teoria sostantiva è costruita intorno alle *core category*, per questa ragione nei paragrafi precedenti mi sono speso nel cercare di rendere comprensibile tutto il lavoro di meta ragionamento che ho reputato necessario per la qualità della ricerca condotta.

Le tre *core category*, I-NEET, VITA NEET e MERCATO NEET, riuniscono nella medesima “narrazione” l’esperienza di persone diverse ma tutte a contatto con lo stesso fenomeno da me osservato. La teoria sostantiva “intreccia” tra loro le riflessioni su specifici *habitus* mentali, asserzioni teoriche e prassi operative efficaci che esplicitano il rapporto tra le tre *core category* ed un processo di **“orientamento permanente ed inclusivo”** che sostengono una spiegazione interpretativa del modello nel suo complesso.

L’intento è quello di tradurre gli esiti teorici della ricerca in linee di intervento, prassi e modelli per la progressiva trasformazione dei contesti tradizionali di orientamento, a partire dalla scuola dell’infanzia ma non “fino a”, perché l’orientamento è un bisogno sociale permanente per tutta la vita delle persone. Questo concetto di permanente può garantire alle persone di ricevere, non sull’urgenza del momento contingente (fallimento scolastico, scelta universitaria, transizione scuola–lavoro, perdita di lavoro o altro) tutta una serie di servizi ed aiuti coerenti e coordinati per la propria autorealizzazione.

7.1.2.1. Un modello di orientamento permanente

La proposta è quella di un modello di orientamento permanente ed inclusivo che mettendo al centro la persona, sia in grado di accompagnarla nel proprio percorso, progetto di vita, riuscendo a far coesistere nei suoi processi il sostegno sia sociale sia psicologico. Fin qui la proposta non appare particolarmente innovativa, perché di modelli di orientamento con queste caratteristiche ne abbiamo già incontrati. La parte interessante inizia a presentarsi con quello che considero essere l’elemento psico–sociale generato dalla competenza relazionale delle persone, dalla loro attitudine, abilità, capacità o altro di stare in relazioni “faticose”.

Formare a nuove *gestalt* sul proprio futuro è una forte necessità emersa ascoltando le interviste e le considerazioni elaborate nei *focus group*, come un bisogno da accogliere nelle

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

persone che rappresentano il fenomeno dei NEET. Questo porta a dover affrontare con differenti strumenti metodologici e culturali quello che si è fino ad oggi costruito, cercando di mantenere quanto di “buono” è effettivamente presente ma accogliendo il cambiamento, che è necessario ed inevitabile per quella che è la società della complessità e delle complessificazioni sociali (Schiavetta, 2018).

Apriamo le menti ed evitiamo di continuare, quando ce ne stiamo accorgendo, di indicare quelle che sembrano essere le soluzioni dettate dalle condizioni contingenti. Il rischio è concreto ed i suoi effetti sono visibili a tutti, lo smarrimento e il disinvestimento delle persone sulla propria persona. Le questioni economiche, quelle di un economia in crisi o che va a rilento, sono solo una parte del contesto che dobbiamo conoscere e da quello che si è potuto comprendere neppure la più rilevante per i bisogni espressi dai NEET.

<i>CORE CATEGORY</i>	<i>CORE PROPRIETÀ</i>	<i>DOMANDE DELLA RICERCA</i>
I-NEET	Sé percepito	Come si “auto-valutano” rispetto al mondo del lavoro?
	<i>Self-empowerment</i>	
VITA NEET	Pensiero divergente	Come vivono la propria “condizione”?
	Formarsi al fare	
MERCATO NEET	Occupabilità	Come si rappresentano il mercato del lavoro?
	Emancipazione	

Tabella 7.5.: schema di corrispondenza primaria tra *core category*, proprietà e domande della ricerca.

Nella tabella, qui sopra proposta (7.5.) viene indicata per ognuna delle *core category*, evidenziandone anche le proprietà (ricordando anche quanto schematizzato nella precedente tabella 7.4), le corrispondenti domande della ricerca, nelle quali le *core category* possono interpretare, significativamente, le possibili risposte. La parola orientamento, all’interno della comunità scientifica e degli “addetti ai lavori”, ha acquisito un significato che si è costruito, oltre che sui riferimenti teorici delle discipline, sull’esperienza ed il lavoro sul campo di insegnanti, consulenti, operatori dei servizi per il lavoro e dei ricercatori.

Questo ha portato oggi ad identificare l’orientamento come un insieme di pratiche che sempre più condivise, danno origine ad una definizione molto ampia di orientamento come “insieme di azioni a sostegno di una scelta, formativa e/o professionale”. Tale definizione generale deve però essere contestualizzata in un percorso storico ed epistemologico, nonché declinata nelle differenti accezioni particolari che derivano dai diversi contesti nei quali tali azioni vengono erogate. L’orientamento è “scolastico”, quando è un insieme di azioni per supportare scelte legate ai

cicli di studio mentre è “professionale” quando supporta l’ingresso nel mercato del lavoro o sostiene comunque un cambiamento di *status*, cambiamento che comprometta un equilibrio e si configuri come crisi.

Tema centrale, anzi cruciale nella scuola è quello dell’orientamento alle scelte. Come è affrontato, progettato e sostenuto nell’ambito dell’istituzione scolastica e in rete con altre istituzioni del territorio? Quale “cultura” dell’orientamento e quale formazione degli operatori scolastici, docenti, personale tecnico, esperti, ecc.? Quali le scelte di fondo, in termini di obiettivi e di strategie, ma anche in termini di investimento di risorse, da parte della Scuola nell’attuale contesto di autonomia istituzionale ed organizzativa?

In una situazione sociale e politica in rapida e continua evoluzione, «l’orientamento costituisce oggi più che mai una sfida per l’educazione e il punto culminante di ogni processo educativo e formativo, ma anche un fattore strategico per l’azione di coordinamento delle politiche sociali e lavorative, capace di mediare, nell’interazione tra le diverse componenti coinvolte nel processo orientativo, le esigenze della progettualità professionale dei soggetti e delle organizzazioni con la flessibilità dei mercati del lavoro in continua trasformazione»¹⁸.

L’orientamento è divenuto ormai una domanda sociale estesa a sempre più ampie e nuove fasce di popolazione, non più soltanto giovanile, mentre va crescendo il dibattito culturale intorno alle problematiche orientative, trovando un punto di partenza rilevante non solo nelle disposizioni normative e istituzionali recentemente elaborate o modificate in maniera strutturale, ma soprattutto nelle tendenze del mercato del lavoro e della domanda occupazionale, oggi fortemente in crisi.

7.2. “Orientamento permanente ed inclusivo”

Sulla base delle evidenze della ricerca e delle considerazioni fin qui proposte, parlare di “orientamento permanente ed inclusivo” non è semplice sia per i suoi molteplici e complessi significati sia per i tanti e diversificati campi di intervento. L’impresa si fa ancora più ardua se si pensa che si sono moltiplicate le iniziative, gli strumenti e i modelli operativi senza però trovare come presupposto di base (o come punto unificante), una legge quadro a cui far riferimento¹⁹. Creare le basi di un modello di “orientamento permanente ed inclusivo” significa in primo luogo

¹⁸ Cfr. P. Del Core, S. Ferraroli, U. Fontana (a cura di), *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, Roma, LAS 2005, p. 44.

¹⁹ Di questo ho scritto nel II capitolo di questo lavoro di Tesi, sottolineando come oggi, particolarmente in Italia, mancano anche dei modelli teorici comprensivi e completi, che facciano da piattaforma comune alle tante ipotesi scientifiche ed operative, attorno alle quali riorganizzare le attività e i servizi di orientamento.

mettere al centro una coerente impostazione metodologia che trova i suoi presupposti in un chiaro modello teorico di riferimento, ma soprattutto in alcune scelte di fondo ben dichiarate.

La prospettiva con la quale affronto l'argomento intende collocarsi in un più ampio contesto con il supporto dei dati scientifici della mia ricerca e di un'esperienza sul campo che si appoggia ad un modello relazionale²⁰. Nell'attuale contesto storico-culturale di forte cambiamento, dominato da nuove e sempre più sofisticate tecnologie comunicative, infatti, non è più pensabile una concezione di orientamento che non metta al centro l'individuo perché sia in grado di orientarsi in maniera critica nella realtà complessa in cui si trova a vivere e ad inserirsi.

Renderlo, consapevolmente, capace e responsabile di effettuare le proprie scelte di vita presente e futura, in coerenza con un suo progetto personale: continuamente – “permanentemente” – verificato e riposizionato in rapporto alle contingenze – “inclusivo” – di sostenibilità ambientali e lavorative. Questa prospettiva è indispensabile soprattutto quando si tratta di progettare l'orientamento per soggetti in età evolutiva, in particolare i preadolescenti e gli adolescenti, che si trovano a dover affrontare il difficile compito di scegliere, non solo l'indirizzo scolastico da frequentare, ma anche di pianificare conseguentemente il proprio futuro professionale.

Un'adeguata concezione di “orientamento permanente ed inclusivo” che si proponga di facilitare e sostenere i processi di scelta e che tenga conto delle esigenze dei diversi soggetti che vi interagiscono dovrebbe muoversi su di una linea prevalentemente “educativa” e “formativa”. Tuttavia, non sempre, anche a livello scientifico, è chiara tale ottica educativa dell'orientamento, benché essa meriti una forte attenzione. Pensando poi specificamente all'ambito scolastico, l'orientamento dovrebbe assumere in maniera ancora più esplicita le seguenti caratteristiche, governate dal modello relazionale: una modalità educativa permanente in una prospettiva teorica e metodologica di carattere evolutivo.

L'organizzazione del processo di “orientamento permanente ed inclusivo” necessita di essere fondato secondo un approccio sistemico, con una reale sinergia ed intreccio sia nelle procedure sia nell'organizzazione dei servizi. Questo a partire da una pacifica ed evolutiva

²⁰ Per modello relazionale ci riferiamo qui al *counseling* psicologico, che è l'attività professionale dello psicologo con la quale egli cerca di orientare, favorire, sostenere e sviluppare le potenzialità della persona e la sua qualità di vita, agevolando atteggiamenti attivi, propositivi e stimolando le capacità, le consapevolezze e le risorse strettamente personali (in sintesi un supporto per favorire, sostenere e sviluppare le risorse della persona non in conseguenza di disturbi mentali, ma per specifiche problematiche quotidiane). Tutto questo in una relazione paritaria e basata sulla comunicazione interpersonale, l'ascolto attivo, l'empatia ed il sostegno, nella quale ci si prefigge di trovare insieme le migliori strategie, rendendo così possibili certe modifiche e certe opzioni. Si cerca dunque di consentire, innescare, incentivare e far emergere nella persona una visione realistica di se stessa e dell'ambiente circostante, e quindi dei vari contesti vitali come quello sociale, familiare, affettivo, lavorativo, ecc., riducendo in tal modo al minimo fattori conflittuali, soggettivi e/o di errata valutazione. Dal 2004 ho iniziato ad occuparmi di orientamento, inizialmente sui corsi triennali regionali della formazione professionale della Provincia di Genova (oggi città Metropolitana), poi come consulente sia per le scuole sia per privati.

“rivoluzione” ideologica, metodologica e culturale nelle tre principali dimensioni dell’orientamento: informazione, formazione e consulenza.

Quindi, ora, alla luce dei risultati della mia ricerca, di seguito, sono presentate e argomentate seguendo l’ordine di “forza” col quale sono emerse nella ricerca, come pragmatica e tangibile richiesta di soddisfacimento di un bisogno sociale di orientamento permanente; per la **definizione della teoria sostantiva** in grado di formulare una praticabile e concreta risposta al fenomeno dei NEET, con la proposta per un **“modello di orientamento permanente ed inclusivo”**.

7.2.1. La dimensione formativa²¹

La valenza formativa dell’“orientamento permanente ed inclusivo” è certamente quella che qualifica e caratterizza globalmente il modello di questa proposta di orientamento, sia nel suo impianto teorico sia nelle sue strategie di intervento. La dimensione formativa riguarda non soltanto i giovani, ma anche gli adulti, lavoratori o disoccupati, gli anziani, gli emarginati o i portatori di disagio, le minoranze etniche, ovvero, qualsiasi categoria di persone. L’orientamento per i soggetti in età evolutiva si configura come uno specifico impegno formativo alle scelte, quale parte integrante del processo educativo in generale in vista del raggiungimento di una certa maturità professionale e dello sviluppo di attitudini, interessi e valori – [**CORE CATEGORY: I-NEET (si veda tabella 7.3.)**] – necessari per far fronte al cambiamento che avviene nel mondo dell’occupazione.

Per gli adulti e per quanti si trovano al di fuori dei cicli formativi tradizionali e cercano di rientrare nel mercato del lavoro, la dimensione formativa viene progettata come verifica e consolidamento delle competenze, come valorizzazione delle proprie risorse ed acquisizione di nuove competenze, come offerta di sostegno per autoregolare la propria formazione e la carriera lavorativa. In questa prospettiva l’orientamento permanente ed inclusivo può essere definito come: «un processo ampio e complesso che coinvolge il singolo e la collettività. È la risultante dello sforzo incrociato di molteplici istituzioni formative ed agenzie sociali (formazione professionale, scuola, università, famiglia, gruppi, associazioni, aziende, servizi per l’impiego, ecc.), di svariate figure professionali e di diverse parti sociali, politiche ed economiche in gioco. Ciò suppone

²¹ La scrittura di questo paragrafo è sviluppata da un’elaborazione di un precedente *advanced memo*, tra le parentesi quadre sono riportate le *core category* messe in evidenza nella descrizione dei passaggi. Nell’approccio costruttivista molta importanza è attribuita alla scrittura di note analitiche, i cosiddetti *memo*, durante la fase di codifica e di elaborazione dei dati. Tali note costituiscono un primo tentativo di teorizzazione, in merito alla relazione tra le categorie emerse nelle prime fasi di codifica dei dati, e guidano il ricercatore verso la costruzione della teoria.

un'azione coordinata che permetta l'interazione, in un sistema triadico articolato, tra mercato del lavoro, formazione/educazione e soggetti destinatari del servizio»²².

In una prospettiva teorica secondo la quale l'orientamento, non costituisce un atto episodico nella vita di un soggetto ma al contrario, rappresenta un *continuum* che si prolunga in tutto l'arco della vita attiva, il processo orientativo si configura come:

- attività di sostegno allo sviluppo integrale e sostenibile della persona, nella sua identità sia personale sia sociale;
- percorso di educazione al “diritto alla scelta”, quale strumento per l'esercizio di una cittadinanza attiva consapevole e matura;
- strumento di promozione del benessere sia individuale sia collettivo e di prevenzione contro la devianza ed il disagio psicologico e sociale.

Per realizzare tutto ciò, è necessario accompagnare il soggetto nelle diverse fasi della scelta lungo tutto l'arco evolutivo, prendendo in considerazione la persona nella sua globalità. L'ottica evolutiva e dinamica²³, guidata dal modello relazionale, con la quale viene considerato l'orientamento permanente ed inclusivo, permette di entrare nella complessità del contesto socioculturale e professionale, applicando un processo metodologico che privilegia l'approccio multidimensionale e pluriprofessionale.

Tale approccio orientativo non considera la scelta come un problema isolato e contingente, ma vede il processo decisionale in relazione ai passaggi (o stadi) evolutivi attraverso i quali avviene la costruzione del “progetto vocazionale” (professionale) del soggetto [**CORE CATEGORY: VITA-NEET (si veda tabella 7.3.)**]: crescita, esplorazione, stabilizzazione, mantenimento, declino. Ciascuno di questi stadi evolutivi è caratterizzato da una serie di progressivi compiti di sviluppo, in tal modo lo sviluppo vocazionale rappresenta un percorso continuo e dinamico, che implica un processo interattivo tra le conoscenze e le competenze della persona ed i fattori socioculturali con i quali interagisce.

Di fondamentale importanza, in tal senso, è la relazione tra l'immagine di sé che il soggetto elabora lungo il tempo in interazione con gli altri e il suo ambiente, attraverso la continua e progressiva acquisizione di conoscenze, abilità e competenze, ed il tipo di scelta scolastica e/o professionale a cui egli aspira, all'analisi che ha compiuto, alle eventuali problematiche, alle

²² P. Del Core, S. Ferraroli, U. Fontana (a cura di), *Op. Cit.*, p. 46.

²³ Parliamo del modello teorico di orientamento, chiamato “approccio evolutivo” che si pone sulla linea del modello dello “sviluppo vocazionale”, riconducibile agli studi di Super (1957, 1980).

strategie utilizzate [**CORE CATEGORY: MERCATO–NEET (si veda tabella 7.3.)**]. Nelle indicazioni contenute nelle normative nazionali e nelle direttive comunitarie relative alla dimensione culturale ed economica della UE, emerge con sempre maggior chiarezza che l’orientamento non può che fondarsi sull’idea di una partecipazione attiva dei soggetti.

Cittadini che devono essere sempre più coinvolti nella costruzione della cultura e della società del lavoro; per aumentare la conoscenza di sé e della propria identità; per divenire gradualmente protagonista del proprio progetto personale e professionale da spendere nel mondo del lavoro, per un loro costruttivo inserimento nella società. Questo significa concretamente la riaffermazione di un orientamento formativo disciplinare e pluridisciplinare in quanto fondamentale componente strutturale del processo formativo di ogni persona lungo tutto l’arco dalla vita a partire dal primo ciclo della scuola.

Assumere un concetto globale, onnicomprensivo ed olistico di orientamento, in cui possano coesistere sia l’interdipendenza tra molti fattori sia l’attenzione ad operare una mediazione tra il sistema della persona, il sistema delle istituzioni formative e le istanze del mondo economico e produttivo, implica la compresenza e l’interazione tra le diverse funzioni del medesimo processo; come teorizzato nel modello di “orientamento permanente ed inclusivo”.

Il processo orientativo, infatti, nei suoi servizi e nelle sue metodologie, si realizza concretamente nell’interconnessione tra tre fondamentali dimensioni o macroaree di intervento che lo caratterizzano: la dimensione informativa, la dimensione formativa e quella di consulenza. In ogni servizio di orientamento tali modalità di approccio sono compresenti e si attuano in maniera diversa e con strumenti differenziati a secondo dell’età, del grado di scolarità, dell’esperienza professionale fatta, ma anche in relazione alle competenze e ai ruoli dei diversi operatori.

Non dobbiamo considerarle, e ancor meno progettarle, come tipologie di intervento appartenenti a settori separati, ma di funzioni costitutive di un unico ed unitario processo di orientamento: “orientamento permanente ed inclusivo”. In quanto tale, esse devono essere integrate all’interno di uno stesso percorso, al fine di ottenere un orientamento che tenga conto di ogni necessità della persona, anche di quelle che gli operatori riescono a comprendere oltre alle “parole” (Schiavetta, 2017)²⁴.

²⁴ Tutto questo comporta degli obiettivi decisamente innovativi, soprattutto se si parte dal presupposto, sul quale tutti concordano, che è la dimensione formativa ad accomunare qualsiasi intervento nel settore, con degli obiettivi specifici che riguardano: lo sviluppo del sé nell’individuo, la capacità di auto-valutarsi, di saper fare scelte autonome, di costruire un proprio progetto di vita, di saper gestire la propria vita personale, sociale e professionale.

7.2.2. L'azione informativa (*advanced memo*²⁵)

L'azione informativa, per una scelta scolastica o professionale – sostenibile – richiede di essere in grado di offrire al soggetto tutte quelle informazioni che gli consentono di leggere la complessità della realtà sociale e culturale, leggere il continuo cambiamento: informazioni sulla situazione occupazionale e sulle opportunità formative, ma anche sulla progressiva trasformazione del mondo del lavoro per essere flessibile nelle sue preferenze e disponibile alle innovazioni dei profili professionali sempre più cangianti e indefinibili. Il soggetto, però deve esser aiutato a saper utilizzare tali informazioni in funzione delle proprie potenzialità, attitudini, interessi e valori, ma soprattutto in funzione del proprio progetto personale e professionale.

Oggi il progresso tecnologico offre di fatto molteplici ed ampie possibilità di esplorazione del mondo del lavoro e i nuovi media rendono accessibili molte utili informazioni a tutti i livelli di età. Si pensi alla quantità e alla qualità del materiale informativo, dal cartaceo al multimediale, messo a disposizione degli utenti dalle imprese e dalle organizzazioni formative, dai servizi di sportello a quelli offerti da centri specializzati di orientamento e a quelli telematici sempre più sofisticati. In questa linea, tramite l'investimento di risorse e di capitali per migliorare i servizi di informazione occorre valorizzare in maniera ancora più intelligente l'enorme potenziale delle tecnologie digitali, offrendo agli utenti, spesso sprovveduti e disorientati, dei criteri-guida per accedere in maniera critica alla quantità di informazioni erogate.

«Di fronte alla quantità di informazioni offerte i soggetti hanno bisogno di strumenti culturali che li aiutino a decodificare, selezionare e discriminare in maniera critica per essere in grado di orientare le scelte nella direzione della propria progettualità professionale e della realizzazione personale. È centrale allora in un servizio di orientamento mettere a fuoco la valenza formativa dell'informazione per la sua capacità di influire sulle scelte e sulle motivazioni individuali, ma anche sulle stesse linee di tendenza e le direzioni che i mercati del lavoro assumono o inducono»²⁶.

Nel percorso di scoperta delle motivazioni, di sviluppo della progettualità personale e professionale, di valorizzazione dell'imprenditorialità delle risorse umane l'orientamento considerato soltanto come momento "informativo" rischia di restringere notevolmente il suo campo

²⁵ Come per il paragrafo precedente, anche la scrittura di questo paragrafo si è sviluppata da un'elaborazione di un precedente *advanced memo*; tra le parentesi quadre sono riportate le *core category* messe in evidenza nella descrizione dei passaggi. La scrittura dei *memo* consente di operare dei rimandi ricorsivi ai processi attraverso i quali il ricercatore trasforma i dati in teoria, utilizzando un procedimento analitico che consiste nella scelta, nell'analisi e nella codifica dei testi, allo scopo di scoprire le caratteristiche emergenti del fenomeno analizzato. Con il procedere della raccolta dei dati, i *memo* diventano sempre più teorici, soprattutto nell'individuazione delle proprietà e dei legami tra le categorie.

²⁶ P. Del Core, S. Ferraroli, U. Fontana (a cura di), *Op. Cit.*, p. 53.

di azione. È indispensabile puntare su di una dimensione formativa più globale, che può offrire un aiuto insostituibile all'orientamento, non solo per i singoli individui, ma anche per tutti gli altri soggetti interessati e coinvolti nel processo orientativo a diverso titolo come destinatari del servizio.

La formazione, quindi come già sottolineato, ha un ruolo centrale nell'orientamento perché consente ai soggetti di usufruire delle occasioni per sviluppare la propria personalità nella presa di coscienza di sé e della propria identità [**CORE CATEGORY: I-NEET (si veda tabella 7.3.)**], per operare così delle scelte realistiche, libere e responsabili in un contesto sociale che non le facilita, a motivo della mobilità professionale dovuta alla rapida trasformazione dei settori lavorativi. Orientare, infatti, non significa né “indirizzare” e neppure “dirigere”, ma comporta un'attitudine psico-socio-pedagogica, che deve configurarsi come un percorso di accompagnamento alla crescita della persona.

Lo scopo è quello di favorire nell'individuo le capacità di riconoscere le modalità e gli stili di comportamento, che emergendo dall'interno di se stesso, per permettergli di essere valorizzato e di raggiungere i propri obiettivi [**CORE CATEGORY: I-NEET (si veda tabella 7.3.)**]. L'orientamento si configura così come una modalità concreta di promozione dello sviluppo individuale e sociale, proprio attraverso percorsi di educazione alla scelta, nella pratica della libertà e dell'auto-determinazione attiva [**CORE CATEGORY: MERCATO-NEET (si veda tabella 7.3.)**]²⁷. Oggi, il vero problema dell'orientamento, sempre più spesso, consiste nell'avere un supporto metodologico e formativo per affrontare concretamente la criticità della scelta e della decisione, per superare la conflittualità o l'ansietà ad esse collegate, sia se si tratta della scelta scolastica o dell'inserimento lavorativo. In tal caso c'è la necessità di un intervento di consulenza che ha l'obiettivo di facilitare il processo di assunzione personale di responsabilità rispetto a questi momenti critici di snodo e di saper fra fronte alla situazione critica [**CORE CATEGORY: VITA-NEET (si veda tabella 7.3.)**].

7.2.3. L'aspetto di consulenza

Iniziamo col fare subito una doverosa precisazione, che spesso è poco puntualizzata – financo ad essere eticamente collusa – nel distinguere la consulenza, che può essere utile all'orientamento, in due aree d'intervento ben separate: l'intervento di *counseling*²⁸ e l'intervento di “consulenza orientativa”. È l'uso della stessa parola consulenza a creare spesso, negli utenti, un

²⁷ Cfr. A. Mura, *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*, Milano, Franco Angeli, 2005.

²⁸ Cfr. G. Biggio, *Il counselling organizzativo*, Raffaello Cortina, Milano 2007.

fraintendimento nel servizio che poi viene loro offerto; perché spesso il termine *counseling* è confuso per “assonanza” della lingua, o per un’ingenua traduzione dall’inglese, a consulenza senza cercare di collegarlo al concetto di cui è portatore.

Nel primo caso stiamo parlando di interventi che consistono in attività rivolte al singolo soggetto, che viene posto al centro dell’intervento e in cui notevole valore rivestono, in particolare, le competenze specialistiche dell’orientatore (Schiavetta, 2017): capacità di diagnosi del problema del soggetto, tecniche di gestione del colloquio di orientamento, costruzione e sviluppo del progetto personale, gestione delle aspettative e valutazione dei risultati perseguiti.

Si tratta di una modalità di intervento individuale che, oltre ad indagare gli aspetti della personalità, è in grado di innescare un processo di cambiamento nell’esperienza formativa o lavorativa del soggetto, al fine di riorganizzare e ristrutturare una progettualità personale o professionale bloccata [**CORE CATEGORY: VITA–NEET (si veda tabella 7.3.)**]²⁹.

Il *counseling* si configura come un intervento di sostegno e di accompagnamento che si realizza attraverso una “relazione di aiuto”, un incontro individuale o di gruppo nel quale il soggetto ha la possibilità di mettersi a confronto con la realtà della sua situazione personale, dei suoi bisogni e problemi orientativi, delle sue risorse da investire per superare la difficoltà, ma anche di prendere coscienza dei processi decisionali che sta mettendo in atto [**CORE CATEGORY: I–NEET (si veda tabella 7.3.)**].

Nel secondo caso, possiamo definire l’intervento di “consulenza orientativa”: «la consulenza che si attua come sostegno dell’auto–informazione o dell’auto–orientamento nei servizi per l’informazione assume una sua peculiare connotazione che va dalla sensibilizzazione, al coinvolgimento di molteplici soggetti (enti e istituzioni) interessati ai processi di inserimento al lavoro, allo sviluppo dell’imprenditorialità, alla formazione culturale e professionale dei cittadini, alla creazione di nuove professionalità.

La consulenza in questa ottica può diventare un supporto e un aiuto alle istituzioni formative in genere e alle diverse organizzazioni sociali, ai fini della progettazione, della verifica e delle valutazione degli interventi oppure come opera di mediazione tra i bisogni reali degli utenti e le esigenze dell’ambiente di vita e di lavoro»³⁰. È qui che si riconosce utile riprendere le teorie sintetizzate da Maria Luisa Pombeni³¹ (che si sono affermate – come descritto a pag. 46 del primo

²⁹ Anche in questo paragrafo sono riprese delle osservazioni annotate nei *memo*. L’atto di scrivere *memo* invita il ricercatore a scavare nell’implicito dei propri vissuti e dei propri pensieri che si presentano come condensati e sfuggenti. I *memo* costituiscono dei complessi strumenti euristici della ricerca, in quanto essi consentono sia di esplorare i processi del mondo sociale esaminato, sia di concettualizzare i dati in una forma narrativa e discorsiva.

³⁰ P. Del Core, S. Ferraroli, U. Fontana (a cura di), *Op. Cit.*, pp. 55–56.

³¹ Cfr. M.L. Pombeni, *Orientamento scolastico e professionale*, NIS, Roma, 1990.

capitolo di questo lavoro – durante gli anni ottanta), caratterizzate da quattro elementi fondamentali, che per la loro ancora attuale importanza, all'interno di una “consulenza orientativa” come sostegno dell'auto-informazione o dell'auto-orientamento³². Ripensandone la loro azione ma non modificandone la propria costruzione teorica, come di seguito descritte.

1. Centralità del soggetto e della responsabilità di scelta: l'attenzione degli operatori è focalizzata e rivolta all'individuo, alla sua capacità di scegliere in modo responsabile ed autonomo, per promuovere e formare all'idea che l'orientamento è innanzitutto auto diretto.
2. Crucialità degli stadi di vita e delle fasi di transizione: l'orientamento come concetto che attraversa il ciclo di vita delle persone deve poter essere sempre a loro disposizione nelle fasi di passaggio, quando le risorse individuali e del contesto sono primariamente sollecitate ad attivarsi e a sostenere nuovi assetti e configurazioni di vita personale e professionale.
3. Possibilità di evoluzione e di cambiamento degli interessi e della carriera professionale: il lavoro perde di prospettiva temporale sia per cause socio-economiche sia per motivazioni individuali. La possibilità di crescita sono legate alla capacità di recuperare e valorizzare tutto il patrimonio di competenze di una vita (*Lifelong, lifewide e lifedeep*).
4. Interdipendenza con il sistema dell'educazione e della formazione professionale: la sinergia auspicata tra i sistemi della scuola, della formazione, dell'università e del lavoro richiede di progettare e realizzare percorsi di orientamento integrati, individualizzati e capaci di favorire la costruzione sia di un percorso di apprendimento *lifelong* sia *lifeguidance*.

Oggi il panorama lavorativo è caratterizzato da una complessità crescente: le nuove generazioni intraprendono, sempre più frequentemente, più di una professione nel corso della vita lavorativa. L'Orientamento deve essere quindi un supporto dato all'individuo per risolvere i problemi relativi alla professione, alla scelta o al cambiamento della stessa, tenendo in considerazione le sue caratteristiche e le sue opportunità nel mercato del lavoro [**CORE CATEGORY: MERCATO NEET (si veda tabella 7.3.)**]. È una scelta nel tempo, continua, ovvero “permanente ed inclusiva”.

³² Cfr. Isfol, *Modelli e strumenti a confronto: una rassegna sull'orientamento*, 2002.

7.3. Una proposta di modello

In considerazione delle evidenze legate sia all'esperienza sia alla ricerca, non tutte le persone hanno gli stessi benefici dal rapporto di consulenza individuale. In particolare per le fasce deboli, è necessario pensare ad una dimensione più articolata di intervento in cui sia possibile attivare delle strategie di rimotivazione e di recupero verso nuovi percorsi, attraverso un processo di analisi e rilettura delle proprie esperienze.

In queste persone è necessario stimolare la ricerca di soluzioni più soddisfacenti, iniziando dal fornire informazioni nuove e stimoli più coinvolgenti. Questa dimensione può essere individuata nel gruppo, inteso come ambiente privilegiato che consente al singolo di attivare un processo di confronto con gli altri e di allargare cognitivamente le rappresentazioni alla base del proprio progetto professionale e di vita.

Sui processi di confronto sociale possiamo affermare, come Festinger (1997)³³ nei suoi studi ha dimostrato, che i membri di un piccolo gruppo sono fondamentali per la valutazione delle capacità del soggetto e per la conferma delle sue opinioni: il gruppo è centrale per l'autovalutazione del singolo. Certamente però la possibilità di riconoscere gli altri come confrontabili con se stessi è legata ad una differenza di capacità non troppo vistose, diventa quindi importante l'omogeneità dei gruppi.

Tuttavia il gruppo espone il soggetto in termini di autostima, il gruppo di per sé può essere un *setting* positivo ma anche negativo per le persone che vi partecipano (se ci sono disomogeneità forti, problemi individuali quasi patologici, soggetti destabilizzanti, macro errori del conduttore, o altro). Il gruppo è, quindi, un luogo di espressione e di potenziamento della ricerca attiva sul piano individuale; ed è un'esperienza per potenziare il proprio cambiamento ed aiutare gli altri ad agire il loro cambiamento³⁴.

Questa situazione però non rappresenta una condizione naturale nella vita dei gruppi, deve invece essere perseguita in modo consapevole da chi progetta e realizza interventi di gruppo. Le azioni di orientamento permanente ed inclusivo si caratterizzano anche dal punto di vista dello stile comunicativo e di relazione che si sceglie di adottare.

Nella realtà dell'approccio psico-sociale ed educativo – qui proposto come psico-socio-pedagogico – risulta efficace la scelta di impostare le azioni orientative e le relazioni che a queste sottendono, secondo le teorie della relazione di aiuto.

³³ Cfr. L. Festinger, *La dissonanza cognitiva*, Milano, FrancoAngeli, 1997.

³⁴ Cfr. M.L. Pombeni, M.G. D'Angelo, *L'orientamento di gruppo*, NIS, Roma, 1994.

7.3.1. La relazione nel modello proposto³⁵

Nella proposta del modello di “orientamento permanente ed inclusivo” si ci pone l’obiettivo di realizzare una – dichiarata – relazione di aiuto³⁶. Questa è tale quando c’è un incontro fra due persone, di cui una si trovi in una condizione di bisogno perché vive uno stato di “svantaggio”: sofferenza, conflitto, confusione, disabilità (disorientamento). E l’altra persona, dotata di un grado “superiore” di adattamento/competenza/abilità, rispetto a queste situazioni o tipi di difficoltà, esprime la volontà e si assume la responsabilità di aiutarla.

Se si riesce a stabilire un contatto che sia effettivamente di aiuto, allora è molto probabile che la persona in difficoltà inizi qualche movimento di maturazione/chiarificazione/apprendimento, che la porti ad avvicinarsi all’altra persona o comunque a rispondere, in modo più soddisfacente al proprio ambiente ed alle proprie esigenze interne ed esterne [**CORE CATEGORY: VITA NEET (si veda tabella 7.3.)**].

La centratura sul *cliente* (così infatti Rogers definisce i destinatari della consulenza) non ha un esclusivo motivo *etico* (o meglio non solo etico) ma è richiesta da un ben preciso motivo *tecnico*. La relazione di aiuto ha per sua principale finalità quella di restituire autonomia, dignità ed autostima alla persona. Risulta allora “tecnicamente” necessario che la persona venga trattata in modo che possa sperimentare, già nel processo di aiuto, un adeguato ed autentico clima di autodeterminazione, responsabilizzazione, valorizzazione. Vale a dire che una relazione riuscita mette il soggetto in grado di attivarsi. Il processo di aiuto va inteso come un allenamento all’autonomia che la persona andrà, attraverso lo stesso processo di aiuto, a conquistare [**CORE CATEGORY: I-NEET (si veda tabella 7.3.)**].

Fare delle scelte, prendere delle decisioni, sia in ambito scolastico che professionale, è diventato più problematico di ieri per le nuove generazioni che si trovano dinanzi ad una molteplicità di opzioni e opportunità di realizzazione mai conosciute dalle generazioni precedenti. Accomunati dall’incombenza del “dover scegliere” i giovani fanno tanta difficoltà nell’orientarsi alle scelte e nel decidersi in conseguenza. Del resto il fenomeno degli abbandoni scolastici, ancora così frequente in una società della conoscenza come la nostra, fa pensare che il problema della scelta scolastica non sia così semplice.

La varietà e la molteplicità di offerte formative scolastiche e professionali – alle quali peraltro non sempre è possibile a tutti accedere – mentre da una parte attraggono e sono miraggi per un futuro allettante, dall’altra costituiscono un ostacolo che rende ancora più difficile scegliere,

³⁵ Nel corpo del testo nelle parentesi quadre sono riportate le *core category* messe in evidenza nella descrizione dei passaggi utili alla definizione della teoria emergente.

³⁶ Cfr. R. Mucchielli, *Apprendere il counseling*, Trento, Erickson, 1987, p. 18.

soprattutto quando non vengono offerti dei criteri di riferimento per effettuare una scelta che tenga conto delle capacità e risorse, dei progetti ed aspirazioni della persona, ma anche delle esigenze del mercato del lavoro e delle organizzazioni lavorative presenti nel territorio [**CORE CATEGORY: MERCATO NEET** (si veda tabella 7.3.)].

Se è vero che sono aumentate le opportunità, non sono migliorati in corrispondenza i riferimenti etici ed educativi che sostengono i processi decisionali. «In una società, definita “eticamente neutra” che ormai non fa più scelte etiche e neppure le indica, che tuttavia insiste sul fatto che la scelta è personale (ognuno deve fare la sua) dal momento che non c’è una regola sociale comune, i giovani non sono aiutati a scegliere né a prendere decisioni. Sul piano del vissuto psicologico individuale, allora, si amplifica maggiormente la *paura di scegliere*, che può tradursi o in un rimando continuo delle scelte oppure nell’indifferenza, fino al rifiuto di compiere delle scelte decisive»³⁷.

Se si esaminano le diverse teorie della scelta e dello sviluppo professionale, i contributi più recenti ripropongono, articolandoli fra loro, *tre macro fattori* la cui diversa combinazione può portare ad elaborare decisioni e carriere formative e lavorative assai distanti fra loro.

- Un primo fattore chiama in causa l’insieme di *informazioni* che il soggetto ha a disposizione a proposito di se stesso in un dato momento della propria esperienza di vita: elementi di autopercezione, rappresentazioni e immagini del sé. Esiste difatti di una congruenza fra l’immagine che la persona possiede di sé stessa e l’immagine che elabora nei confronti della professione [**CORE CATEGORY: I–NEET → Sé percepito + Self–empowerment**].
- Un secondo fattore che interviene nel processo decisionale è da riferirsi alla gamma di *significati e di valori* che il soggetto si costruisce all’interno dei gruppi sociali di appartenenza nei confronti della scuola o della formazione professionale e del lavoro [**CORE CATEGORY: VITA–NEET → Pensiero divergente + Formarsi al fare**].
- Un terzo fattore che entra in gioco nella scelta viene individuato nella rete di *condizionamenti*, di vincoli, di contingenze ed *opportunità* presenti nell’ambiente e nella storia del singolo: si tratta di dati situazionali e di contesto in grado di delimitare, talvolta in maniera anche pesante, il campo di scelta [**CORE CATEGORY: MERCATO–NEET → Occupabilità + Emancipazione**].

Sicché, la scelta o meglio le progressive scelte che la persona opera nel corso della vita e della propria carriera scolastica o lavorativa, risultano essere il prodotto dell’interazione dei diversi

³⁷ Cfr. P. Del Core, *Atteggiamenti e stili decisionali degli adolescenti e dei giovani*, in *Rivista di Scienze dell’Educazione*, XLV, 2007–1, p. 58.

fattori in gioco³⁸. Nell'ambito della scuola e della formazione professionale, l'intervento orientativo, se si vogliono tenere presenti tali fattori, deve trovare il suo punto – “forte” – di partenza nell'aiuto da offrire alla persona, perché sia in grado di misurarsi con essi e così mettere in atto adeguati processi decisionali.

L'orientamento allora si configura in primo luogo come un processo di autoconoscenza e di autonomia che favorisce nel soggetto la presa di decisione e l'assunzione di responsabilità di fronte alle scelte future. In altri termini, si tratta di **aiutare**, proprio a partire dagli adolescenti e lungo tutto l'arco della vita attiva delle persone, **ad imparare ad essere autonomi nel giudizio**, sviluppando cioè una capacità critica e di auto-critica, per essere autonomi nelle azioni, imparando a conoscersi, accettarsi e valorizzare le proprie risorse, attitudini e disposizioni, interessi e valori.

7.3.2. Le linee d'azione

Le linee d'azione nel modello di “orientamento permanente ed inclusivo”, in una visione di sostenibilità individuale e sociale, che potrebbe essere proponibile all'interno dei contesti operativi sia scolastico-formativi sia professionali che di vita (permanentemente), deve lavorare in **quattro direzioni: conoscenza di sé, conoscenza della realtà sociale e del mondo del lavoro, sviluppo della capacità progettuale, maturazione della capacità decisionale**. Riallineandole su quanto presentato nel primo capitolo nel paragrafo 1.3.4. (La presa di decisione e l'assunzione di responsabilità di fronte alle scelte future) ma alla luce dei bisogni emersi dalla ricerca.

1. **Conoscenza di sé e delle proprie risorse:** attitudini, interessi e valori: gli interventi di orientamento si dovrebbero muovere, sia a livello formativo sia a livello informativo che di consulenza, mediante una sinergia “vera” e concordata tra i diversi soggetti in relazione nel processo di orientamento (alunni, docenti, genitori ed esperti), nella seguente circolarità:
 - definire caratteristiche e dimensioni soggettive negli individui (concetto di sé, immagine di sé, intelligenza e motivazioni e altro)³⁹;
 - formare ed educare allo sviluppo di competenze affettivo-relazionali;

³⁸ Cfr. M.L. Pombeni, *Orientamento scolastico e professionale*, Bologna, Il Mulino 1996, pp. 42, 43.

³⁹ La famiglia, in primo luogo, e le agenzie formative assumono un ruolo di centrale importanza nell'elaborazione di tale immagine (Sé reale e Sé ideale/professionale) per l'acquisizione di competenze ed abilità decisionali. L'intervento orientativo e di sostegno alla transizione è prima di tutto un processo educativo continuo per la scoperta del proprio progetto di vita: è nella continua relazione tra progetto personale di apprendimento e sviluppo dell'identità, infatti, che interagiscono le molteplici dimensioni del Sé. Il Sé passato si intreccia con il Sé presente e pone le basi per lo sviluppo del Sé ideale-futuro (rappresentazioni, aspettative, sogni e desideri). Solo l'elaborazione consapevole di questa dinamica e interrelazione tra le dimensioni del proprio Sé, consente la creazione di spazi di riflessione sui significati della propria esistenza, nella costruzione della propria identità personale e sociale secondo una progettualità consapevole (Schiavetta, 2018).

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

- guidare verso: la consapevolezza di sé, la conoscenza dei propri interessi sia professionali sia personali, le proprie capacità (a partire da quelle scolastiche), i propri valori professionali ed ideali individuali;
- potenziare caratteristiche e dimensioni cognitive ed emotive negli individui;
- formare ed educare al lavoro di gruppo con la socializzazione *inter* e *intra* pari;
- facilitare l’inserimento positivo nell’ambiente sociale e l’apertura alla conoscenza del territorio in cui si vive.

Questi obiettivi caratterizzano e qualificano le aree di contenuto che interessano l’attività orientativa e riguardano la conoscenza di sé, la promozione dell’autoefficacia, la metodologia di studio e la definizione di un progetto personale e professionale. Un’attenzione particolare va a tutto quanto possa favorire l’auto-esplorazione, cioè la ricostruzione del punto di vista soggettivo rispetto alle attitudini, risorse e competenze personali, ed anche la storia personale e familiare. Ciò rappresenta un obiettivo importante, anche se non esaustivo, dell’azione orientativa, ma rappresenta anche un’operazione molto delicata dal momento che riguarda la persona e non i dati del contesto.

Il contributo che tutti gli operatori di orientamento possono fornire al raggiungimento di questo obiettivo deve essere coerente con la propria identità professionale e funzionale alla specificità del proprio ruolo – educatore, insegnante, psicologo – prima su tutti quello di formatore, al quale ogni orientatore (educatore, insegnante, psicologo) deve formarsi. Da un punto di vista operativo, ad esempio, l’insegnante dovrebbe assumere il compito di facilitatore di un percorso di auto-indagine delle risorse personali che il soggetto valuta come proprio potenziale rispetto alla scelta⁴⁰.

2. La seconda importante azione dell’orientamento è **fornire al soggetto chiare indicazioni che gli permettano di possedere una migliore conoscenza del mondo del lavoro e delle professioni**, in modo da acquisire conoscenze e strumenti in vista di una scelta formativa e/o professionale, ma anche di imparare a saper gestire tutte le informazioni utili al proprio inserimento lavorativo o all’incremento della propria progettualità professionale. Una conoscenza adeguata delle opportunità formative e lavorative disponibili nel territorio, degli sbocchi occupazionali e delle nuove professionalità emergenti dalle trasformazioni del mondo produttivo, è indispensabile per progettare il proprio futuro professionale o per riqualificarsi nuovamente di fronte alla forte mobilità sia trasversale che

⁴⁰ Cfr. P. Del Core, S. Ferraroli, U. Fontana (a cura di), *Op. Cit.*, pp. 58, 59.

verticale cui vanno soggette le professioni oggi⁴¹. Poiché la conoscenza e il contatto con il mondo del lavoro costituisce una meta essenziale dell'orientamento è sempre più urgente promuovere in tutte le fasi del processo orientativo un raccordo organico tra Scuola/ Formazione Professionale/ Mo(n)do⁴² lavorativo, tra formazione iniziale e formazione continua dei lavoratori occupati, disoccupati o in mobilità.

L'informazione al lavoro, fornita direttamente da esperti e professionisti dei differenti settori produttivi, riveste un ruolo molto importante; come anche il reperimento dei dati socioeconomici aggiornati ed esaurienti va finalizzato correttamente nel contesto globale di un servizio di orientamento. Diventa sempre più urgente la creazione di banche dati o altri centri di documentazione a cui attingere informazioni relative all'occupazione, all'andamento e alle prospettive future del lavoro, all'emergere di nuove professioni. Questi mezzi tuttavia si rivelano efficaci se utilizzati in funzione formativa, cioè se, oltre alle conoscenze, abilitano la persona all'auto-orientamento mediante un processo continuo e ricorrente di educazione alle scelte.

3. La terza azione operativa dell'orientamento punta sulla necessità di **aiutare il soggetto ad acquisire abilità progettuali**, cioè a saper progettare organizzando e finalizzando informazioni, conoscenze, preferenze, attitudini e valori, in funzione di ipotesi di progetti relativi al futuro, alle scelte professionali o nella direzione di una progettualità auto-imprenditoriale. Si tratta, in altre parole, di accompagnare i soggetti – anche mediante colloqui personali – a giungere alla definizione di un progetto personale e professionale.

Tale obiettivo rappresenta il punto cardine di tutto il processo di orientamento, in quanto l'obiettivo prioritario è rappresentato dal sostenere la persona a “progettare il suo futuro”, giungere cioè ad un'elaborazione autonoma di un progetto personale e professionale. Il progetto personale e professionale è considerato una delle parole chiavi dell'orientamento, sia scolastico e professionale che vocazionale. E questo in ragione del fatto che l'orientare, nella sua intrinseca natura, comporta come primo passo la necessità di convogliare e dirigere risorse, competenze e capacità della persona verso uno scopo o un compito che le offra la possibilità di essere se stessa e di esprimere tutte le sue potenzialità in una attività lavorativa o in una missione in cui possa realizzarsi.

⁴¹ La scuola, attraverso l'intervento dei docenti, dei genitori ed eventualmente di esperti del settore, dovrebbe pianificare dettagliatamente la realizzazione di tale obiettivo importante, utilizzando tutte le risorse e gli strumenti di cui dispone, come ad esempio, le stesse discipline scolastiche.

⁴² Crf. M. Schiavetta, *Transumanze generazionali. Complessità e complessificazioni sociali*, Aracne, Roma, 2018. Mo(n)do indica sia il mondo che il modo in cui nell'attuale società complessa le complessificazioni si autoriproducono autonomamente.

Ma poiché la capacità progettuale è in stretta interdipendenza con i processi decisionali, non si può dimenticare che, l'elemento decisivo della progettazione è la scelta o meglio il sistema di scelte secondo cui esso si articola. Saper progettare bene, infatti, è condizione indispensabile per una buona scelta, così come un buon progetto diventa indice della consistenza della scelta, dandole realismo e fattibilità operativa.

4. **Optare per le diverse alternative** che si presentano durante tutto il processo evolutivo e in generale nel corso dell'esistenza, richiede che il soggetto maturi un'adeguata **capacità decisionale**. In tal modo sarà in grado di gestire bene le sue scelte, imparando a valutare le conseguenze e i rischi dell'adesione ad un progetto determinato e, quindi, ad assumerne la responsabilità. La scelta comporta sempre un processo decisionale complesso in cui entrano in gioco fattori diversi, alcuni di natura soggettiva (interessi, valori, aspirazioni, abilità e intelligenza, motivazione, ecc.) e altri di natura oggettiva (le condizioni sociali, il mercato del lavoro, le condizioni economiche e culturali della famiglia di origine, le opportunità del territorio, ecc.).

Difatti, le procedure decisionali possono cambiare in relazione al compito, il contenuto delle stesse scelte, ed al contesto. A questo bisogna aggiungere il fatto che ogni processo decisionale, soprattutto nell'attuale contesto culturale, è caratterizzato da una grande incertezza e questo conferisce instabilità alle scelte. Inoltre, non si può non tenere conto della situazione evolutiva dei soggetti, in particolare del fatto che la preadolescenza e l'adolescenza costituiscono di per sé delle età critiche per le abilità decisionali. Questo anche perché queste ultime si sviluppano in parallelo con le altre abilità cognitive sulle quali si fondano: ricerca ed elaborazione dei dati, soluzione dei problemi, giudizio, memoria, ecc. Oltre allo sviluppo in concomitanza della progettualità e dell'autonomia motivazionale, che sono strettamente legate alle dinamiche di maturazione della definizione di sé ancora in cambiamento.

Di fronte alla complessificazione della società in cui ci muoviamo, l'orientamento costituisce un elemento essenziale nell'approccio strategico dell'apprendimento permanente (*lifelong learning*). Non più circoscritto nei momenti della scelta scolastica e lavorativa, l'orientamento si configura come un dispositivo formativo, finalizzato a sviluppare nella persona la capacità di posizionarsi nella differenza e nell'incertezza senza disperdersi. Attraverso l'intervento dell'orientatore, l'individuo è in grado di sviluppare la propria identità personale e professionale, di agire efficacemente sull'ambiente per modificare la situazione, di rivalorizzare proficuamente competenze e risorse personali.

L'obiettivo è infatti quello di superare definitivamente la logica dell'orientamento etero diretto univoco e dogmatico ed approdare a modalità emancipative e regolative del sé; come quelle individuate nel modello proposto. Un modello che si fonda su una visione della persona psico-socio-pedagogica, dove le tre componenti sono in equilibrio omeostatico sui bisogni propri dell'individuo al centro del processo di un "orientamento permanente ed inclusivo", sorretto da criteri di sostenibilità.

7.4. Possibili sviluppi

L'orientamento, oggi, assume una connotazione centrale nella politica di sviluppo locale e mondiale per l'incertezza, l'instabilità e la precarietà che caratterizza la nostra società. La crisi economica, che in questi ultimi anni attraversa l'Europa, sta mettendo sempre più in evidenza la mancanza di una *governance* solida ed efficace, adeguata a contrastare l'aumento della disoccupazione e in grado di rilanciare il mercato del lavoro. Ne deriva un profondo senso di disagio e di malessere sociale ed economico che tocca nel profondo la vita della gente.

Per la maggior parte delle persone e per la maggior parte della loro vita, l'indipendenza, l'autostima e il benessere sono associati all'esercizio di un impiego retribuito, che rappresenta pertanto un fattore cruciale della qualità generale della loro vita. L'occupabilità, vale a dire la capacità di trovare e conservare il posto di lavoro, costituisce, di conseguenza, una dimensione essenziale e irrinunciabile della cittadinanza attiva (*Memorandum* di Lisbona, 2000).

Nel quadro delle strategie europee per l'occupazione, il Consiglio europeo di Lisbona inserisce la formazione permanente (*lifelong learning*), considerata non più semplicemente un aspetto della formazione generale e professionale, ma come il principio informatore dell'offerta e della domanda in qualsivoglia contesto dell'apprendimento e precisa che, nella cornice dell'**apprendimento permanente**, debba essere **garantito a tutti un facile accesso ad informazioni e ad un orientamento di qualità sulle opportunità d'istruzione e formazione durante tutto l'arco della vita**.

In tale prospettiva, l'Europa spinge in direzione di un sistema permanente di servizi orientativi, riconosciuto nel paradigma del *lifelong guidance*, affinché venga garantito ad ogni cittadino lungo l'arco della vita, l'accesso a servizi qualificati di orientamento (Vattovani, 2011). *Lifelong guidance* si pone come strategia per lo sviluppo individuale e sociale e si inserisce nell'orizzonte teorico dell'educazione permanente all'interno del quale l'orientamento – **finalmente** – tende ad affrancarsi dall'idea di intervento circoscritto alla scelta scolastica e/o professionale.

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

Diviene compiutamente un dispositivo autonomo di accompagnamento permanente, pedagogicamente volto a sostenere la persona nella sua progettualità esistenziale, durante i tanti e diversi momenti di transizione che si presentano lungo il corso della vita e che richiedono continuamente la riformulazione di nuove progettualità esistenziali e professionali. L'orientamento si configura, in tal senso, come un dispositivo formativo, finalizzato a sviluppare nella persona la capacità di posizionarsi nella differenza e nella incertezza senza disperdersi.

Si tratta di rivisitare l'idea di orientamento come pratica circoscritta ai momenti di snodo per accogliere la prospettiva dell'orientamento come processo educativo permanente. Quindi, finalizzato al riconoscimento ed alla valorizzazione delle personali risorse e competenze dell'individuo, per aumentare i livelli di consapevolezza e di partecipazione sociale (modello psico-socio-pedagogico), per stare nelle relazioni, anche e soprattutto, "faticose".



Figura 7.4.: schema del processo da cui partire per possibili sviluppi della ricerca qui presentata.

In una società mobile, incerta e precaria, le occasioni e le risorse per orientarsi devono rendersi costantemente disponibili per la persona, che viene posta dinnanzi al cambiamento continuo e, dunque, è chiamata a porsi in maniera sempre più consapevole e critica di fronte alla realtà che la circonda e a compiere delle scelte più responsabili sia sul piano individuale che su quello sociale (Pombeni, 1996).

«D'altra parte, non si può fare a meno di sottolineare che la complessificazione e la sofisticazione dell'organizzazione della società planetaria, in cui quella europea gioca una parte

fondamentale, pongono problemi cruciali ai sistemi educativi e formativi di fronte alla moltiplicazione e agli intrecci dei messaggi di varia natura che invadono la vita pubblica e privata, non solo le giovani generazioni ma anche quelle adulte si trovano nella condizione di dover interpretare alfabeti diversi sempre più difficili per non cadere nelle mille forme della marginalizzazione sociale, culturale, politica. Si tratta di un problema generale di auto-orientamento di fronte al cambiamento che sembra costituire la costante stabile della nostra società»⁴³.

7.4.1. Le competenze per auto-orientarsi

Nel confronto in corso sull'orientamento permanente si è fatta strada la dimensione auto-orientativa del processo, che sottolinea ed incoraggia la possibilità, per l'individuo, di prendere decisioni in modo autonomo, ovvero di essere in grado di orientarsi e di determinare la propria posizione rispetto ai cambiamenti. L'atto del posizionarsi, ovvero dell'assumere il senso dell'orientamento rispetto ad una meta, ricorre nella letteratura di settore, in quanto qualsiasi riflessione sull'orientamento non può prescindere dall'immagine di chi viaggia e si avventura puntando l'Oriente da cui sorge il sole.

In ambito educativo e formativo l'atto del posizionarsi corrisponde alla capacità della persona di riconoscere il dove si è e il dove si vuole andare, ovvero alla capacità di puntare ad Oriente e di scegliere quei percorsi formativi che conducono ad esso, ovvero alla realizzazione del sé, considerando le proprie capacità, interessi, valori e competenze ma anche praticabilità e realizzabilità delle mete personali (Perucca, 2003), anche in una dimensione di sostenibilità personale e sociale.

Promuovere la capacità di posizionarsi attivamente nella vita sociale produttiva richiede «l'innalzamento dei livelli di consapevolezza sociale, di partecipazione, di responsabilità, di riflessività, il che va di pari passo con l'innalzamento dei livelli di apprendimento, nonché con lo sviluppo di abilità e competenze di pensiero critico, di riflessione, di agentività»⁴⁴, valorizzate e capitalizzate attraverso un modello di orientamento pedagogicamente ispirato a sostenere ogni persona nella sua progettualità esistenziale⁴⁵. Si tratta di esprimere modalità intenzionali

⁴³ P. Orefice, *Educazione e formazione. La prospettiva del processo formativo nel lifelong learning*. In AA.VV., 2000, p. 56.

⁴⁴ M. Striano (a cura di), *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. Milano, FrancoAngeli, 2010, p.7.

⁴⁵ Nella teoria sociocognitiva l'agentività umana opera all'interno di una struttura causale interdipendente che coinvolge una causazione reciproca triadica. L'agentività (*agency*) è la facoltà di far accadere le cose, di intervenire sulla realtà, di esercitare un potere causale.

auto-orientative in cui i singoli individui non restano passivi destinatari di interventi direttivi, ma assumono un ruolo primario nella progettazione di piani personali, autentici e realisticamente ancorati alla realtà e alle sue concrete opportunità.

La capacità di auto-orientarsi si definisce in termini di competenze generali quali «quelle relative alla capacità di conoscere se stessi e di sviluppare le proprie potenzialità, di analizzare i propri interessi, le motivazioni, le caratteristiche di personalità, le modalità relazionali, le abilità cognitive, la rappresentazione di sé e lo sviluppo delle proprie potenzialità. Ugualmente importante è acquisire la capacità di imparare a leggere la realtà circostante, di stabilire relazioni fra se stessi e il contesto di riferimento, di chiarire il significato che si attribuisce al mondo del lavoro e delle professioni e ai valori che si perseguono, di sviluppare la capacità di rapportarsi all'ambiente e al territorio e di affrontare in modo attivo la complessità e i cambiamenti formativi e occupazionali»⁴⁶

Le competenze generali costituiscono il patrimonio di risorse essenziale per ogni cittadino ed acquistano un valore orientativo nella misura in cui possono essere integrate con competenze specifiche, finalizzate alla risoluzione di compiti contingenti, progettuali e con competenze trasversali. Queste ultime, inoltre, possono essere trasferibili a tutte quelle situazioni, molteplici e differenziate, in cui viene richiesta la capacità di combinare tra loro esperienze e conoscenze già possedute e di integrarle con le nuove, di interpretare e affrontare problemi diversi, di tradurre le abilità consolidate in modalità operative e di gestione e, conseguentemente, di saper assumere decisioni pertinenti e congruenti.

Possono essere considerate trasferibili quelle *skill* che l'individuo utilizza in contesti e situazioni diverse; teoricamente tutte le *skill* cognitive e sociali sono trasferibili da un contesto all'altro, ma il loro reale utilizzo dipende dalla consapevolezza che la persona ha e dal vantaggio legato al loro utilizzo. Per la persona, si pone non tanto la necessità di affinare le proprie prestazioni quanto piuttosto la capacità di gestire in forma fluida le proprie competenze, transitando in contesti differenti e mutevoli (Bandura, 2003).

La capacità di risolvere problemi e di immaginare soluzioni inedite fa sì che si possa pervenire a concetti nuovi e ad un avanzamento generale delle conoscenze dei soggetti che entrano in interazione. In realtà, l'essere competente non è solo il frutto dei processi automatici di attivazione di *skill*, né applicazione di regole o di conoscenze consolidate (*know that*), ma si caratterizza soprattutto come *know how*. Questo si traduce nelle capacità di interpretare e di gestire il contesto con le persone, gli artefatti sia simbolici sia tecnici e in generale con l'insieme degli elementi organizzativi che lo compongono (stare nelle relazioni).

⁴⁶ R. Mancinelli, *L'orientamento dalla A alla Z*, in «Vita e Pensiero», Milano, 2002, p. 7.

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

L'auto-orientamento non può prescindere dall'acquisizione di *know how*, che si arricchisce di competenze flessibili, trasferibili, ma anche specifiche, in grado, cioè, di rispondere con strumenti e contenuti adeguati alle richieste che il mondo sociale e lavorativo. I NEET chiedono di essere formati ed informati con un sostegno permanente (consulenza), per: acquisire le capacità di valorizzare la propria esperienza; acquisire nuove competenze tecnico-professionali; apprendere tecniche per la ricerca autonoma del lavoro a cui si connette anche la capacità di ottimizzare le opportunità che le nuove tecnologie offrono.

Maturare competenze nella prospettiva dell'auto-orientamento, dunque, significa partecipare attivamente alla costruzione di conoscenze/competenze; essere aperti a tutte le sollecitazioni, attivare tutte le risorse disponibili, disporsi positivamente alle novità e affinare nuovi strumenti cognitivi, emotivi, operativi per fronteggiare e gestire l'inedito, ma anche riorganizzare i vecchi strumenti per trovare soluzioni nuove. Di tutto questo sembrano avere un urgente bisogno le persone appartenenti al fenomeno conosciuto con l'acronimo di NEET.

7.4.2. Prospettive della ricerca

Si è chiamati a sviluppare una riflessione su quanto le normative sia in materia di apprendimento permanente sia di orientamento permanente, da un lato, e le certificazioni delle competenze ed i sistemi operativi messi in atto dalle diverse istituzioni, dall'altro, possano rappresentare una reale risorsa ai bisogni delle persone (studenti e lavoratori) ed in particolare di quelle nella condizione di NEET. La legge 92/2012, a seguito di ripetute sollecitazioni da parte dell'Unione Europea, con l'articolo 4 (commi da 51 a 68) ha equiparato l'apprendimento formale con l'apprendimento non formale e informale e quindi le diverse modalità di acquisizione di competenze tecnico professionali e trasversali in tutti i processi e in ogni stadio delle attività formative, orientative e lavorative di specifica competenza.

Come anche il Decreto 13/13 ha previsto la creazione di un sistema nazionale di certificazione delle competenze⁴⁷. L'apprendimento sviluppato durante tutto l'arco della vita e nei diversi contesti (formali e non), oggi, dovrebbe rappresentare l'elemento fondamentale delle risorse messe in atto dalle persone per fronteggiare le esigenze della tarda modernità. Oggi, gli apparati e l'insieme dei sistemi estremamente complessi, dove sono aumentati i margini di autonomia dell'azione individuale, lasciano agli individui la responsabilità della costruzione e dell'accrescimento del proprio bagaglio di conoscenze, abilità, motivazioni, propensioni all'azione che si fondono nel termine di competenza (Lupton, 2003).

⁴⁷ Si veda anche Cedefop: *European guidelines for validating non-formal and informal learning* (2015).

Secondo chi scrive vale la pena, anche per districarsi nel dibattito attuale, chiedersi se le attuali procedure di certificazione e orientamento permettano realmente di sviluppare consapevolezza e conseguenti risorse per le persone rimaste nel limbo tra un modello di lavoro “meccanico” e un modello di lavoro basato sulla libera autoimprenditorialità delle proprie capacità. Il rischio in questo senso è per «coloro che non riescono a tenere il passo con i processi di formazione e acquisizione di nuove capacità che un’organizzazione del lavoro flessibile e centrata sulla conoscenza»⁴⁸ richiederebbe; come il fenomeno della generazione NEET sembra confermare.

L’orientamento permanente, il riconoscimento degli apprendimenti pregressi e la certificazione delle competenze possono rappresentare dei supporti per guidare la strutturazione e la ristrutturazione della professionalità che richiede a sua volta un processo di risocializzazione (Berger, Luckmann, 2010), che ridistribuisca i valori della realtà del mercato del lavoro e dell’istruzione. Ad oggi, però, sono ancora presenti barriere culturali che si frappongono alla formalizzazione di procedure di orientamento permanente e di riconoscimento degli apprendimenti, non formali e informali, per la certificazione delle competenze come:

- il valore legale dei titoli ottenuti attraverso l’educazione formale e i percorsi formativi;
- la tradizionale debolezza della formazione continua e dell’educazione e formazione per gli adulti, che in Italia non è diffusa e consolidata come in altri Paesi europei;
- l’assenza di un sistema nazionale unitario esplicito delle qualificazioni e competenze e di servizi di accompagnamento alla scelta e di orientamento permanente;
- la pluralità delle istituzioni coinvolte in questa materia a livello nazionale, regionale e locale (Isfol, 2012).

All’interno di questo contesto problematico il processo di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze acquisite in contesti formali, informali e non formali può risultare significativo in termini di sviluppo non solo professionale, ma anche personale. L’acquisizione di consapevolezza rispetto alle proprie competenze può costituire un’occasione per riprogettare la propria carriera, ma anche suggerire di immergersi in un percorso di istruzione e formazione e, più in generale, costituire un’occasione di riflessione critico–propositiva sul proprio passato per progettare il proprio futuro.

Alla luce dei mutamenti continui nelle forme di lavoro e nelle professionalità richieste, esso può diventare uno strumento di accrescimento e valorizzazione continuo. È un processo anche di apprendimento inteso come cambiamento, capacità di mettersi in gioco, di scegliere, di assumersi la responsabilità nei confronti di sé stessi; un processo attraverso il quale si diventa competenti delle

⁴⁸ P. Bevilacqua, *Miseria dello sviluppo*, Laterza, Roma, 2009, p. 54.

proprie competenze, capitalizzando non solo le esperienze pregresse, ma tutta l'esperienza del processo stesso di orientamento, individuazione, validazione e certificazione.

7.5. Relazioni “faticose”

Il titolo del XVI Convegno SIO (Società Italiana Orientamento), “L’età dell’incertezza: Orientamento e *Life Design* nel 21° secolo”, si può sostenere che rappresenti la fotografia sociale delle richieste avanzate, oggi, agli interventi d’orientamento. Il concetto di *Life Design*⁴⁹ si fonda sulla capacità di disegnare coscientemente la propria vita (seguendo le esigenze reali e profonde dell’individuo), all’interno di un modello evolutivo biocentrico ed olistico. Per identificare i bisogni da soddisfare in una prospettiva di *lifelong guidance*, lo studio delle transizioni lavorative ci permette di indagare i meccanismi di strutturazione del sistema di opportunità e disuguaglianze e il suo grado di permeabilità (Schizzerotto, 2002).

Questo approccio se ha consentito da un lato di comprendere il grado di apertura, o viceversa di chiusura, della società, però dall’altro lato non ha approfondito alcune peculiari configurazioni e proprietà della mobilità. La riflessione si è concentrata primariamente sull’insieme dei movimenti ascendenti e discendenti, *inter* e *intra* generazionali, intesi quale indicatore del reale mutamento delle opportunità di vita e di affermazione, ma non sui cambiamenti associati a spostamenti orizzontali nello spazio sociale (Bison, 2002, Cobalti, 1995). Mentre grande rilievo è stato attribuito alle variabili strutturali e di contesto, l’interesse per i vissuti soggettivi e per il senso attribuito dagli individui alla propria carriera lavorativa è stato lasciato sullo sfondo, quindi, poco indagato.

Oggi è urgente riuscire a raggiungere l’obiettivo di ampliare la conoscenza delle dinamiche di mobilità, attraverso lo studio di singoli spostamenti lungo l’asse orizzontale e tra posizioni lavorative di differenti settori di impiego in cui, più che agli elementi di regolarità e prevedibilità indotti dall’azione di automatismi sociali, sia data e focalizzata l’attenzione sulla dimensione micro-sociale dei passaggi: i vissuti soggettivi e il senso attribuito dagli individui alla propria carriera lavorativa e formativa⁵⁰. Necessità approfondire aspetti anche già indagati, ma capaci di

⁴⁹ *Life Design* (o *Vocational design*), è basato sull’utilizzo dell’approccio narrativo (*Life design counseling*, o anche *Narrative career counseling*).

⁵⁰ Interessante su questa linea di ricerca è lo studio quali/quantitativo sulla mobilità *job-to-job*, cofinanziato dal Miur nell’ambito dei Prin-Cofin 2005 come parte di un progetto di indagine interuniversitario sulla mobilità e le transizioni nei mercati del lavoro locali (Colasanto, Zucchetti 2008).

fornire altre informazioni preziose, quali le motivazioni, le aspettative, le preferenze individuali che generano e orientano il cambiamento.

La finalità è quella di capire quanto i tratti di incertezza, volatilità, frammentazione tipici dell'attuale contesto societario (Bauman, 2002, Giaccardi, Magatti, 2003), influiscano sulle transizioni lavorative e occupazionali (compresa la scelta di carriera compiuta dagli studenti universitari), giungendo a ridefinirne non tanto e non solo la linearità e consequenzialità (Fullin, 2004, Sennet, 1999), quanto e soprattutto il significato intrinseco. In particolare, entro un universo valoriale, culturale e occupazionale i cui tratti faticano a fissarsi e dove sembra vigere la contingenza delle scelte compiute, più che la stabilità e l'impegno a lungo termine (Bauman, 2004, Sennet, 2006), tutto questo contribuisce a generare ed autoalimentare un indebolimento, una standardizzazione e uno sgretolamento delle relazioni sociali.

L'ipotesi più coerente è che per le forze di lavoro vengano meno il senso e il valore della carriera come istituzione sociale – ovvero come sistema di regole a disciplina di dimensioni sostanziali della vita individuale e collettiva (Castel, 1995) – e acquisti uno spazio crescente il protagonismo individuale, sotto forma di una costante tensione a conseguire ciò che più viene ad assumere un senso nell'immediato, per l'esperienza personale e per la costruzione della propria identità; con conseguente restringimento della prospettiva temporale ed accelerazione del tempo soggettivo (Aubert, Haroche, 2011). Oggi non si ha più l'aspettativa di una vita migliore per i propri figli anzi, al contrario, abbiamo il timore che la loro vita sarà più difficile; se vogliamo evitare di peggiorare le cose, dobbiamo, ogni anno, correre sempre più veloci, aumentare i nostri sforzi, innovare ancora di più.

L'attuale crisi nella zona Euro è una dimostrazione pratica; le azioni politiche non tendono a creare una società migliore, non creano aspettative, ma si concentrano piuttosto sull'allontanare le crisi, adottando soluzioni le più veloci possibili, al fine di evitare il peggio. Il tempo lineare sociale regolato dai nostri orologi è stato sostituito da “tempo senza tempo”, un diluvio incessante dei flussi di de-territorializzato (di capitali, merci, persone, idee, così come le malattie e i rischi), che stanno nascendo in tutto il mondo, dando vita al fenomeno della desincronizzazione dei luoghi di vita (Rosa, 2012), e ad un conseguente aumento delle incertezze, delle ineguaglianze e delle discriminazioni (Piketty, 2013).

7.5.1. Riconoscimento degli apprendimenti e certificazione delle competenze

Il Decreto legislativo 13/2013 fornisce una definizione di competenza che non prescinde dai contesti di apprendimento: «comprovata capacità di utilizzare in situazioni di lavoro, di studio e di

sviluppo professionale un insieme strutturato di conoscenza e abilità, acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale»⁵¹. E ancora esplicita che «La Repubblica, nell'ambito delle politiche pubbliche di istruzione, formazione, lavoro, competitività, cittadinanza attiva e del *welfare*, promuove l'apprendimento permanente quale diritto della persona e assicura a tutti pari opportunità di riconoscimento e valorizzazione delle competenze comunque acquisite in accordo con le attitudini e le scelte individuali e in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale»⁵².

Si pone al centro l'acquisizione di conoscenze e capacità delle persone durante la loro storia di vita, di studio e di lavoro, garantendo un sistema di riconoscimento trasparente e spendibile. Questi divengono elementi imprescindibili per gli interventi rivolti a processi di sviluppo professionale e di inserimento occupazionale che vedono i diversi soggetti dell'offerta formativa, i servizi per il lavoro, la scuola, l'Università e le imprese interconnessi nella creazione di strategie ed azioni istituzionali che dovrebbero superare un concetto di accompagnamento ed orientamento episodico, che dovrebbero creare opportunità con piani d'azioni specializzati che superino l'idea di assistenzialismo.

In questa prospettiva entrano in gioco le metodologie, gli strumenti e le tecniche messe in atto dagli enti titolati e la loro effettiva funzionalità e utilità rispetto ai reali bisogni dei destinatari. Occorre, forse, prestare attenzione nel non cadere in una «prospettiva istruzionista»⁵³ che non permetta di superare l'eventuale contrasto tra gli obiettivi personali e i mezzi a disposizione e le effettive opportunità di raggiungere tali obiettivi. La sfida è come lavorare su questo “giunto debole” che c'è tra gli apprendimenti formali e gli apprendimenti informali e non formali che rappresentano la base per l'individuazione delle competenze (Schiavetta, Startari, 2018).

Tenuto conto che alla base di queste riflessioni c'è la convinzione che prima di poter valutare e quindi certificare l'acquisizione di una serie di abilità è necessario rendere visibili le competenze possedute dai soggetti e successivamente riconoscerle come esemplificative di una conoscenza o di un “saper fare” stabile acquisito, e quindi certificabile. A livello nazionale occorre ancora distinguere tra validazione degli apprendimenti pregressi e certificazione delle competenze⁵⁴; questi costituiscono due percorsi collegati, ma differenti. Tra le difficoltà più importanti, infatti, c'è che ancora si confonde la certificazione delle competenze con il riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali.

⁵¹ Art. 2, punto “e”.

⁵² Art. 1, primo comma.

⁵³ G. Cepollaro, *Le competenze non sono cose*, Guerrini e Associati, Milano, 2008, p. 127.

⁵⁴ Validare, certificare, secondo chi scrive, non costituiscono un unico processo.

TERZA PARTE: I RISULTATI E LA CONCLUSIONI DELLA RICERCA

La competenza è declinata, come già detto, in termini di messa in atto di specifiche azioni, in contesti dati; gli stessi repertori professionali sono declinati in abilità e conoscenze, che concorrono a produrre la competenza, e in livello di autonomia con cui le azioni sono svolte. In merito a questo la criticità è far convergere gli apprendimenti informali e non formali acquisiti nella storia professionale della persona con le competenze trasversali, che non si trovano declinate nei repertori regionali delle figure professionali e neanche realmente valutati nei percorsi formali⁵⁵.

Nell'implementazione di processi di riconoscimento e certificazione è fondamentale, inoltre, riconoscere il ruolo dell'orientamento che accompagna il soggetto nel suo processo. Ricordando che, nel ricostruire selettivamente la propria biografia in termini di esperienze formative e non, le persone maturano consapevolezza della spendibilità professionale di tali esperienze e mettono a fuoco il profilo rispetto al quale proporsi per la certificazione. L'orientamento ha un ruolo cruciale nel far ripercorre agli individui le tappe di istruzione iniziale, formazione continua, esperienze professionali ed esperienze personali.

La selezione delle esperienze, eseguita con l'obiettivo di facilitare il riconoscimento e la spendibilità delle esperienze che i soggetti hanno maturato in contesti diversi, si dovrebbe sviluppare tramite un'autovalutazione assistita delle competenze. Nell'orientamento permanente, che sia anche "inclusivo" in una prospettiva di sostenibilità, è fondamentale abbracciare un approccio che richiama il modello O-C-R (*Output-Collegamenti-Risorse*), che si propone di aggregare appropriate competenze ad un ruolo specifico (figura 7.5.) che si dovrebbero esplicitare nei:

- processi produttivi degli *output* con tutti i problemi di natura tecnico-realizzativa che presentano gradi diversi di prevedibilità;
- collegamenti con i clienti e i fornitori interni od esterni con le difficoltà di natura "relazionale" che questi comportano (relazioni "faticose");

⁵⁵ Si vedano, per esempio, i Descrittori di Dublino, enunciazioni generali delle aspettative di apprendimento e di capacità per ciascuno dei titoli conclusivi di ciascun ciclo di "Bologna", ossia dei tipici risultati conseguiti dagli studenti che hanno ottenuto un titolo dopo aver completato con successo un ciclo di studio. Essi prevedono elementi dei quali non si trova valutazione formale se non tacitamente attraverso gli esami e le valutazioni positive dei tirocini. "Conoscenza e capacità di comprensione" (*knowledge and understanding*). "Conoscenze applicate e capacità di comprensione" (*applying knowledge and understanding*). "Autonomia di giudizio" (*making judgements*). "Comunicazione" (*communication skills*). "Capacità di apprendere" (*learning skills*).

- risorse che, sotto la propria responsabilità, sollevano non poche difficoltà connesse alle dinamiche gestionali.

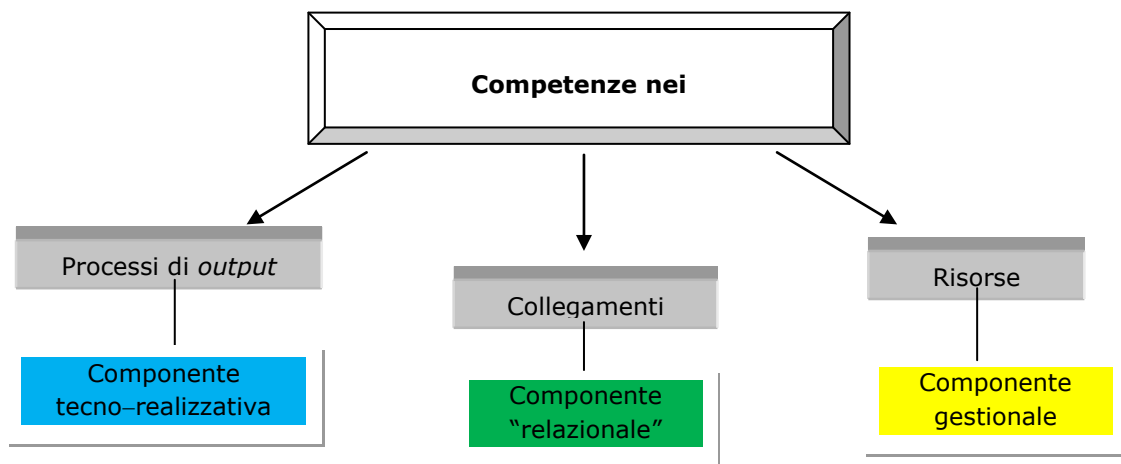


Figura 7.5.: schema del modello O–C–R (*Output*–*Collegamenti*–*Risorse*), G. Goeta⁵⁶.

7.5.2. Orientamento ed apprendimento permanente Vs percorsi di carriera

Lifelong, *lifewide* e *lifedeeep*⁵⁷ costituiscono, sempre più, condizioni irrinunciabili per l'esercizio effettivo del diritto di cittadinanza attiva. Queste variabili, che sono diversamente presenti come risorse negli individui, ora più che nel passato rappresentano le garanzie per tutelarsi dai molteplici rischi di emarginazione o esclusione dal mondo del lavoro⁵⁸. È questo lo scenario che costituisce l'*humus* dal quale si sviluppano percorsi di mobilità caratterizzati da un certo grado di complessità e articolazione delle traiettorie. Percorsi non necessariamente mossi dalla sola ricerca di aspetti materiali, quali la progressione lungo la scala gerarchica e di autorità e l'aumento retributivo (che rientrano tra gli aspetti di gratificazione), ma piuttosto imperniati sul raggiungimento di una condizione personale gratificante.

Condizione personale ricercata e percepita: dal livello di iniziativa e autonomia esercitato; dalla corrispondenza della mansione svolta con gli interessi, le aspettative, i modi di essere soggettivi; dalla possibilità di esperire una soddisfacente integrazione tra la sfera personale e quella professionale (Bovone 1984, La Rosa, Meda 1998, Lewis *et al.* 2003). In aiuto per comprendere qualcosa in più su come accogliere queste richieste è proposta dal *career calling*, che ci impone

⁵⁶ Cfr. E. Oggioni, A. Rolandi (a cura di), *Performance improvement*, Milano, Etas, 1998.

⁵⁷ La dimensione del *Lifedeeep Learning* è una terza dimensione su cui solo di recente si è incominciato a dibattere. Riguarda credenze, valori e orientamenti per la vita.

⁵⁸ Il 19 febbraio 2014 il Miur ha pubblicato le "Linee guida per l'orientamento permanente", in cui l'orientamento lungo tutto il corso della vita è riconosciuto come diritto di ogni persona e si esercita in forme e modalità diverse e specifiche a seconda dei bisogni, dei contesti e delle situazioni (Lisbona 2010, Europa 2020).

riflessioni a partire: dal costrutto di vocazione e chiamata professionale; dalle sue dimensioni e alle “relazioni” con il coinvolgimento negli studi, la motivazione, la soddisfazione nella vita e nel lavoro; dall’identità professionale, e dalle scelte di carriera compiute dagli studenti (Masdonati *et al.*, 2016)⁵⁹, e dagli adulti – *lifelong learning*. Per affrontare questo compito si possono impiegare tre diverse chiavi di lettura.

La prima si rifà alle riflessioni sulla *career theory*, in particolare all’impostazione secondo cui gli schemi culturali e normativi d’impiego si vanno discostando dai modelli tradizionali, in direzione di una nuova idea di carriera, multiforme, versatile, indeterminata e autodiretta (Arthur, Rousseau, 1996, Hall, 1976). Questa prospettiva evidenzia che in mercati occupazionali particolarmente dinamici, in particolare per i profili professionali più qualificati, ma anche per le figure intermedie, aumentano le opportunità di movimento oltre i confini organizzativi, tra e dentro i settori d’impiego, lungo una serie di episodi lavorativi spesso non pianificabili⁶⁰. Queste opportunità si organizzano in un piano progettuale, le cui fasi sono scandite dall’apprendimento permanente e dall’acquisizione di competenze plurime che il *lifelong learning* può contribuire a costruire. Infatti, è alta la probabilità che si creino ulteriori disuguaglianze⁶¹, in particolare nel percorso verso il successo, giacché esso viene misurato in base alla capacità di garantire senso e continuità all’intera biografia (Arthur *et al.*, 2005).

La seconda segue l’approccio del corso di vita, che individua nel combinarsi in successione di una pluralità di eventi, transizioni e percorsi, la prassi mediante cui l’individuo produce e riproduce la propria identità, trovandone di volta in volta conferma. Il corso di vita e in esso le carriere lavorative vengono interpretati come il risultato cumulativo delle molteplici linee di carriera di cui si compone la biografia individuale e delle traiettorie proprie dell’altro significativo, ossia del *partner*, dei familiari o più in generale degli appartenenti alla propria cerchia sociale. Sono pertanto il frutto di esperienze e cambiamenti, dagli esiti non sempre scontati e prevedibili (Saraceno, 2001, Schizzerotto, 2002), che sembrano tuttavia continuare a verificarsi secondo una

⁵⁹ *Vers l’élaboration d’un cadre d’analyse des parcours professionnels : l’éclairage de l’approche du Parcours de vie et des théories récentes en développement de carrière*, Fournier G., Zimmermann H., Gauthier C., Masdonati J., Lachance L., 2016, pp. 93–143.

⁶⁰ Anche a causa delle mutate condizioni del mercato e delle strutture organizzative, la responsabilità di decidere le modalità e la direzione di un tale percorso di carriera ricade interamente sul soggetto, che in mancanza di una guida certa fornita dall’impresa, si impegna ad accumulare informazioni, abilità e conoscenze che gli consentano di orientare le proprie scelte successive.

⁶¹ Da una parte quanti, in virtù del capitale umano e sociale posseduto, sono in grado di giocare un ruolo da protagonista e quindi sfruttare le opportunità di realizzazione che si dispiegano, dall’altra parte coloro i quali si ritrovano su un sentiero instabile e impervio, fatto di spostamenti continui entro la precarietà, che non riescono ad abbandonare causa la carenza di risorse a disposizione.

serie di riferimenti istituzionali – quelli tipici della società moderna: il percorso formativo, il lavoro, la famiglia – la cui pregnanza e normatività appaiono pressoché inalterate (Kohli, 2007).

La terza è racchiusa nella cultura del progetto, descritta nei suoi principi da Boltanski (2005), sottolineando come nei tratti che distinguono il “nuovo spirito del capitalismo”, prioritario è il valore assegnato all’attività che, superata l’originaria identificazione con il lavoro per il mercato, viene riletta come il coinvolgimento del soggetto in episodi mutevoli ed eterogenei, i progetti appunto, non confinati alla sola dimensione occupazionale. I progetti, per loro natura, hanno una durata temporale limitata e circoscritta; una volta conclusi, richiedono la capacità e la volontà di mettersi nuovamente in discussione, oltre alla prontezza di cambiare gli ambiti di azione, il senso, i riferimenti valoriali e le relazionali. Qui si cela un rischio molto serio per l’individuo, vale a dire la perdita del suo radicamento conseguente al succedersi frenetico dei vari progetti, che può generare un profondo senso di inquietudine, elicitato dalla paura che proprio la pluralità e la complessità dei progetti intrapresi gli impediscano di fatto, di dare un senso alla propria vita⁶².

Qualunque delle tre prospettive di lettura si voglia privilegiare, appare comune a tutte, il chiaro riferimento all’esistenza di un **bisogno sociale di orientamento permanente**. Questa è l’evidenza dalla quale si è partiti all’inizio di questo viaggio di ricerca, che ha portato all’ipotesi della teoria sostantiva emergente del “**modello di orientamento permanente ed inclusivo**”, quale possibile interprete di una “forte” risposta al fenomeno dei NEET.

⁶² Alla base del successo individuale e del riconoscimento sociale sono, in questo panorama culturale, la predisposizione al rischio, la capacità di adattarsi e di essere flessibile; grazie a tali qualità il soggetto riesce ad alimentare un’identità in progress, che sostiene mediante le reti sociali che si crea attorno e alle incessanti esperienze che si succedono nella sua biografia.

8. Le mie conclusioni

L'orientamento permanente è un punto cardine delle strategie europee per l'istruzione e la formazione. La Risoluzione del Consiglio d'Europa del 21 novembre 2008 definisce l'orientamento come «un insieme di attività che mette in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, competenze, interessi: prendere decisioni consapevoli in materia di istruzione, formazione, occupazione; gestire i propri percorsi personali di vita nelle situazioni di apprendimento, di lavoro e in qualunque altro contesto in cui tali capacità e competenze vengano acquisite e/o sviluppate»¹.

Nel 2014, anno in cui l'Unione Europea varò la Garanzia Giovani, la politica era mirata alle decine di migliaia di NEET, fermi in un limbo; variamente distribuiti in tutti i Paesi dell'Unione e oltre 33mila, stimati, solo in Liguria. Questa fu la regione che portò a stanziare 28 milioni di euro, compresi i fondi per le indennità di tirocinio erogate dall'Inps, per il servizio civile e i *bonus* assunzione alle imprese. L'obiettivo dichiarato era di garantire ai giovani un'offerta qualitativamente valida di lavoro, apprendistato, tirocinio o altro tipo di formazione. I risultati? Su 29mila ragazzi che hanno aderito al piano ligure, sul totale stimato (33mila), quelli che hanno concluso tutto il percorso previsto dal patto di servizio sono 1.909. Contratti a tempo indeterminato finali, di questi quasi duemila, soltanto 307².

La Liguria può contare anche su un proprio "Piano giovani" regionale, una politica che, per alcune azioni, estende il limite di età fino ai 35 anni. Come descritto nel IV capitolo, ci si iscrive sul portale dedicato, si sceglie la regione dove si vuole tentare di entrare nel mondo del lavoro e

¹ Come descritto nella prima parte di questo lavoro (capitoli: I, II e III), in questa prospettiva il Miur ha emanato nel dicembre 2013 le Linee guida nazionali per l'orientamento permanente. Al fine di contribuire allo sforzo congiunto avviato da più parti per la definizione di un coerente sistema integrato, unitario e responsabile di orientamento centrato sulla persona e sui suoi bisogni, finalizzato a prevenire e contrastare il disagio giovanile e favorire la piena e attiva occupabilità, l'inclusione sociale e il dialogo interculturale.

² I dati sono aggiornati allo scorso 11 settembre, a cura del dipartimento Formazione e Lavoro della Regione Liguria.

dopodiché le varie regioni danno l'opportunità di scegliere tra un operatore pubblico o privato accreditato. Il quale dovrebbe prendersi in carico il singolo iscritto e orientarlo tra offerte di *stage*, tirocini, apprendistati e magari contratti veri e propri. I residenti in Liguria che si sono iscritti sono 25.928 ed altri 4.692 sono residenti in altre regioni (in totale 30.620 adesioni).

I Centri per l'impiego regionali, fino all'11 settembre 2017, avevano convocato 22.570 giovani, avviando di fatto solo un primo contatto che li ha informati sulle opportunità offerte dalla Garanzia Giovani. A seguire, si sono presentati ai seminari informativi 11.368 giovani e 16.398 hanno effettuato i primi colloqui individuali per la cosiddetta "profilazione", ovvero, la compilazione della scheda anagrafico-professionale; per l'inserimento in una delle quattro classi individuate dal programma GG a livello nazionale, che dovrebbero determinare la maggiore o minore difficoltà ad entrare nel mondo del lavoro.

In 16.113 hanno sottoscritto il Patto di servizio, un atto che impegna ogni beneficiario a svolgere le azioni indicate nel proprio piano personale, dopodiché sono stati indirizzati alle reti pubblico-private che realizzano gli interventi della Garanzia Giovani. Il 60 per cento dei "profilati" risultano residenti in provincia di Genova e più della metà delle persone profilate hanno una distanza considerata "alta" o "molto alta" dal mercato del lavoro, sempre secondo la valutazione dei Centri per l'impiego.

Gli sgravi alle imprese che contrattualizzano i giovani, i *bonus* assunzione, sono stati stanziati solo per circa 5 milioni di euro dei 28 totali ed hanno generato 1.414 assunzioni. Ma che tipo di contratti sono? Il 55,5 per cento è riconducibile a un contratto di apprendistato, il 32 per cento a uno a tempo indeterminato e poco più dell'8 per cento a uno a tempo determinato inferiore a 12 mesi. Inoltre, quasi nel 70 per cento delle casistiche, i contratti sono a tempo pieno, e i part-time pesano per il restante 30,4 per cento. «Analizzando le tipologie di percorsi dei destinatari della misura, si vede che nel 66 per cento dei casi l'iscrizione al programma è servita esclusivamente per la fruizione dell'incentivo all'assunzione»³.

«Insomma, una gigantesca mole di lavoro per gli uffici che si occupano di ricerca pubblica dell'impiego, fiumi di soldi dall'Europa che spesso si perdono nei meandri di stage, tirocini e apprendistati che alle imprese costano zero. E il lavoro vero?»⁴. A fine giugno 2017 su un totale di 8.819 giovani il cui percorso all'interno di GG si presenta concluso, 7.501 risultano inseriti nel mercato del lavoro⁵; è un buon successo, però, da approfondire per non incorrere in facili

³ Cfr. M. Pucciarelli *Flop "Garanzia giovani", solo l'1% degli iscritti trova lavoro stabile col piano di tirocinio*, in, https://genova.repubblica.it/cronaca/2017/11/02/news/flop_garanzia_giovani_solo_1_1_degli_iscritti_trova_lavoro_stabile_col_piano_di_tirocinio-179975723/.

⁴ Ivi.

⁵ Cfr. Progetto *Excelsior. Sistema informativo per l'occupazione e la formazione. La domanda di lavoro delle imprese*

entusiasmi. Questo risultato è riferito, leggendo meglio i dati, ai soli giovani per i quali, indipendentemente dalla reale partecipazione al programma, ed anche in costanza di percorso, risulta un rapporto di lavoro successivo alla sottoscrizione del patto di servizio. Ma se si analizzano i soli giovani che hanno seguito un percorso all'interno di Garanzia Giovani, che risulti concluso e/o che abbiano fruito di tutte le misure sottoscritte nel patto di servizio, il numero si riduce notevolmente, pur mantenendo percentuali di riuscita incoraggianti.

Infatti, riprendendo i numeri citati all'inizio del discorso, 1.909 persone, in realtà sono solo 307 i fortunati con un tempo indeterminato "in tasca". Numeri che fanno pensare a un tanto rumore per nulla: «Prendendo in esame la gamma dei contratti attivati in relazione ai giovani che hanno aderito e, successivamente anche alla sottoscrizione del solo patto di servizio, avuto un rapporto di lavoro, il tempo indeterminato pesa solo per il 7 per cento [...]»⁶.

8.1. Riflessioni

Lo sviluppo e l'implementazione sia di modelli di orientamento permanente sia di procedure per il riconoscimento degli apprendimenti, che di programmi per riconoscere e certificare le competenze, dipendono da come le istituzioni affronteranno le sfide poste in essere dalle indicazioni europee e dalla normativa nazionale. Nelle pratiche attuali il *focus* sembra più concentrato su chi deve fare cosa che non sul come, sul perché e con quali effetti sui destinatari, portatori di questo nuovo diritto alla competenza e al riconoscimento degli apprendimenti maturati nella loro vita. Sarebbe auspicabile la ricerca di un terreno comune che crei delle congiunzioni tra i diversi attori dell'offerta formativa, dell'istruzione e delle imprese che permetta un *reframing* dei processi di orientamento e di individuazione e certificazione delle competenze. Un sistema comune di sviluppo e inclusione per chi non è riuscito a costruire una carriera lineare, ma, nel nome della flessibilità, si è limitato a esperire tanti piccoli pezzi di professionalità.

L'orientamento permanente, il riconoscimento degli apprendimenti e la certificazione delle competenze possono ridurre le distanze per chi rischia di rimanere ai margini del sistema di istruzione, formazione e lavoro; come testimoniato dal fenomeno NEET. Facendo, però, attenzione a non rimanere in schemi burocratici e documentali che non creerebbero valore aggiunto, ma

nel II trimestre 2017, (aprile – giugno). Monitoraggio trimestrale di Unioncamere dei fabbisogni professionali delle imprese italiane a livello regionale, Sintesi dei principali risultati della Liguria.

⁶ Ivi.

produrrebbero gerarchie simboliche e stigmatizzanti con chi consegue un titolo di studio ottenuto con un percorso tradizionale e riconosciuto.

Un modello onnicomprensivo e globale di orientamento, in cui possano coesistere, come si è cercato di sottolineare, sia l'interdipendenza tra molti fattori sia l'attenzione ad operare una mediazione tra il sistema della persona, il sistema delle istituzioni formative e le istanze del mondo economico e produttivo, implica un'integrazione consapevole tra le diverse funzioni della *governance* del processo. Un processo orientativo, infatti, nell'insieme dei suoi servizi e delle sue metodologie, si realizza concretamente nell'interconnessione, come scritto, tra tre fondamentali dimensioni o macroaree di intervento specifico che lo caratterizzano: la dimensione formativa, la dimensione informativa e quella di consulenza.

Queste sono le funzioni costitutive del processo di orientamento in quanto tale, esse devono essere concepite come integrate e coesistenti all'interno dello stesso percorso, al fine di ottenere un orientamento che tenga conto di ogni necessità della persona. Questo comporta degli obiettivi decisamente innovativi, soprattutto se si parte dal presupposto che è la dimensione formativa ad accomunare qualsiasi intervento nel settore, con degli obiettivi specifici che riguardano: lo sviluppo del sé nell'individuo, la capacità di auto-valutarsi, di saper fare scelte autonome, di costruire un proprio progetto di vita, di saper gestire la propria vita personale, sociale e professionale.

Nel modello di orientamento permanente inclusivo in una prospettiva di sostenibilità individuale e sociale, il processo ha inizio dalle prime scelte scolastiche e poi professionali. In un paradigma psico-socio-pedagogico, per accompagnare gli individui a scelte realistiche, è necessario offrire loro tutte le informazioni per leggere la complessa realtà sociale e culturale in continuo cambiamento: informazioni sulla situazione occupazionale e sulle opportunità formative, ma anche sulla progressiva trasformazione del mo(n)do lavorativo, per essere flessibile nelle proprie preferenze e disponibile alle innovazioni dei profili professionali sempre in divenire.

Formare ad utilizzare queste informazioni in funzione delle proprie potenzialità, attitudini, interessi e valori, ma soprattutto in funzione del proprio progetto personale e professionale. Va affrontato veramente, al di là degli *slogan* della politica, l'investimento in risorse e in capitali per migliorare i Centri per l'impiego⁷. Gli individui, immersi nella gran quantità di informazioni offerte, hanno bisogno di strumenti culturali che li aiutino a decodificare, selezionare e discriminare in maniera critica per essere in grado di orientare le scelte nella direzione sia della propria progettualità professionale sia della realizzazione personale.

⁷ Argomento dibattuto ormai da molti anni dalla politica e da tutte le istituzioni: anche in questi giorni che sto rileggendo le mie conclusioni la riforma, mai chiarita nella sostanza, dei CPI è nelle proposte dell'attuale governo.

La dimensione formativa, da intendersi come processo globale, offre un aiuto insostituibile all'orientamento, non solo per i singoli individui, ma anche per tutti gli *stakeholder* coinvolti in questo processo di orientamento permanente ed inclusivo. La formazione, come è stato scritto, ha un ruolo centrale nell'orientamento perché consente ai soggetti di usufruire di occasioni per sviluppare la propria personalità, nella presa di coscienza di sé e della propria identità, per operare così le proprie scelte. Scelte realistiche, ovvero, sostenibili, libere e responsabili in un contesto sociale, come quello attuale che non le facilita, a causa della mobilità professionale dovuta alla rapida trasformazione dei settori lavorativi. Formare nell'individuo le capacità di riconoscere le modalità e gli stili di comportamento, che emergendo sin dall'interno di sé stesso, per permettergli di essere valorizzato e di raggiungere i propri obiettivi.

8.2. Al centro l'individuo

L'attore protagonista di questo processo è l'individuo, supportato dall'orientatore che ha la funzione di aiutarlo a collocarsi, informarsi ed elaborare strategie finalizzate alla costruzione del proprio progetto professionale. Accompagnare l'individuo a capirsi ed a riconoscersi nel proprio progetto, personale e professionale, attraverso un incremento delle capacità di scelta. L'azione orientativa⁸ è finalizzata a raggiungere quattro obiettivi:

- elaborazione dei vissuti individuali per fare emergere le rappresentazioni sociali connesse alle situazioni di criticità ed a quelle di capacità;
- attivazione del conflitto socio-cognitivo per innescare riflessioni e meta-riflessioni nell'individuo, che permettono l'accrescimento delle informazioni che il soggetto ha su se stesso, sulla formazione, sulla scuola, sul lavoro;
- sviluppo di competenze sia metodologiche sia pragmatiche, finalizzate ad analizzare coerentemente le situazioni, per impostare correttamente le sue azioni di risposta agli eventi della vita (*problem solving*);
- elaborazione di strategie di *coping* finalizzate a fronteggiare sia le difficoltà che ostacolano la risoluzione del problema sia l'accrescimento della propria soddisfazione e del proprio benessere psico-sociale.

Nel paradigma psico-socio-pedagogico l'orientamento permanente ed inclusivo, per svolgere la sua funzione di sostenibilità individuale e sociale, è un processo volto a mettere il

⁸ Cfr. M.L. Pombeni, M.G. D'Angelo, *Op. Cit.* 1994.

soggetto nelle condizioni di sapersi muovere in modo consapevole ed adeguato soprattutto nelle transizioni (scuola → scuola; scuola → università; università → lavoro; lavoro → lavoro; lavoro → pensione). Le differenti situazioni di transizione sono l'insieme degli eventi concreti che portano alla luce – differenti – bisogni orientativi nell'individuo e che necessitano dello sviluppo di adeguate competenze per farvi fronte.

Gli interventi orientativi hanno l'obiettivo di far percepire la “crisi” della transizione non solo come minaccia per l'equilibrio dello *status quo*, ma anche come occasione di sviluppo ed emancipazione, tendono quindi a far individuare al soggetto stesso, delle strategie di superamento della transizione, che possono concretizzarsi come veri e propri *insight* o *vision* guidate. L'orientamento permanente ed inclusivo è una modalità concreta di promozione dello sviluppo individuale e sociale (sostenibilità), che si realizza proprio attraverso percorsi di educazione alla scelta, nella pratica della libertà e dell'auto-determinazione attiva.

Al centro di questo processo è posto, sempre più concretamente, il soggetto, con mirati interventi di consulenza per facilitare il processo di assunzione personale di responsabilità rispetto a questi momenti di scelta, sempre più spesso, critici, di snodo. Distinguendo, come sottolineato in precedenza, la consulenza che può essere utile all'orientamento in due aree d'intervento ben separate: l'intervento di *counseling* (Biggio, 2007; Schiavetta, 2017) e l'intervento di “consulenza orientativa” (Shein, 2001).

Quindi nel primo caso gli interventi, attività rivolte al singolo soggetto posto al centro del percorso, nei quali sappiamo che le competenze specialistiche dell'orientatore, come presentate nella prima parte di questo lavoro, nel capitolo I (a pag. 45: capacità di diagnosi del problema del soggetto, tecniche di gestione del colloquio di orientamento, costruzione e sviluppo del progetto personale, gestione delle aspettative, valutazione dei risultati perseguiti), sono “fondamentali” per un efficace intervento di *counseling*; quindi non possono essere “improvvisate” né acquisite in corsi super intensivi in una o due settimane.

Si tratta di una modalità di intervento individuale che, oltre ad indagare gli aspetti della personalità, è in grado di innescare un processo di cambiamento nell'esperienza formativa o lavorativa del soggetto, al fine di riorganizzare e ristrutturare una progettualità, personale e/o professionale, bloccata. Il *counseling* si configura come un intervento di sostegno e di accompagnamento che si realizza attraverso una “relazione di aiuto”, un incontro individuale o di gruppo nel quale il soggetto è accompagnato a comprendere quali risorse possiede per stare, se lo decide, all'interno di relazioni “faticose”.

Nel secondo caso, l'intervento di “consulenza orientativa”, si attua come sostegno dell'auto-informazione o dell'auto-orientamento. Un'attività affidata, soprattutto, a quei servizi

come i Centri per l'impiego (CPI), affiancati da agenzie private (per il lavoro ed interinali), che assume una sua peculiare connotazione. Queste attività vanno dalla sensibilizzazione, al coinvolgimento di molteplici soggetti (enti e istituzioni), interessati ai processi di inserimento al lavoro, allo sviluppo dell'imprenditorialità, alla formazione culturale e professionale dei cittadini, alla creazione di nuove professionalità.

La visione psico-socio-pedagogica, in cui l'orientamento permanente ed inclusivo, per garantire la sua sostenibilità sia per l'individuo sia per la comunità, non può esimersi di attivare un processo volto a mettere il soggetto nelle condizioni di sapersi muovere in modo consapevole ed adeguato, soprattutto, nelle sempre più frequenti transizioni. Le situazioni di transizione, oggi sono divenute delle "transumanze" (Schiavetta, 2018), sono l'insieme degli eventi concreti che portano alla luce differenti bisogni orientativi dell'individuo, che necessitano dello sviluppo negli individui di adeguate competenze per farvi fronte.

Gli interventi orientativi tendono a far percepire la "crisi" della transizione non solo come minaccia per l'equilibrio (*status quo*), ma anche come occasione di sviluppo ed emancipazione, aiutando il soggetto ad individuare lui stesso, facendo leva sul *self-empowerment* (Schiavetta, 2017), delle strategie di superamento della transizione che possono concretizzarsi, come sottolineato, in veri e propri *insight* o *vision* guidate. Far sperimentare agli individui, già nel processo di aiuto, un adeguato ed autentico clima di autodeterminazione, responsabilizzazione, valorizzazione; una relazione riuscita mette il soggetto in grado di attivarsi; allenare all'autonomia che la persona andrà, attraverso lo stesso processo di aiuto, a saper conquistare.

8.3. Essere capaci di scegliere

Fare delle scelte, prendere delle decisioni, sia in ambito scolastico che professionale, è diventato più problematico di ieri per le nuove generazioni, in particolare quelle nelle quali possiamo collocare come "generazioni nelle generazioni" gli stessi NEET (Schiavetta, 2018), che si trovano dinanzi ad una molteplicità di opzioni e opportunità di realizzazione mai conosciute dalle generazioni precedenti. Accomunati dall'incombenza del "dover scegliere" i giovani hanno difficoltà nell'orientarsi alle scelte e nel decidersi di conseguenza; sono aumentate le opportunità ma non sono migliorati in corrispondenza i riferimenti etici ed educativi che sostengono i processi decisionali.

Questo sul piano del vissuto psicologico individuale amplifica maggiormente la paura di scegliere, che si sta manifestando in un rimando continuo delle scelte e/o nell'indifferenza, fino ad

arrivare al rifiuto di compiere delle scelte decisive, per la propria vita sia professionale sia privata. Questo è l'atteggiamento in figura del fenomeno NEET, ma sullo sfondo c'è sempre qualcosa ed in questo caso abbiamo una comunità sociale sorda al rumore del bisogno di orientamento permanente ed inclusivo, forse anche un po' responsabile di non chiedere alle Istituzioni soluzioni pragmaticamente più efficaci.

L'orientamento permanente ed inclusivo, in una compiuta dimensione di sostenibilità⁹ individuale e sociale, è pensato ed attuato come un processo di autoconoscenza che sviluppa atteggiamenti di autonomia, capaci di favorire nel soggetto quei comportamenti atti alla presa di decisione e l'assunzione di responsabilità di fronte sia alle scelte future sia alla gestione delle relazioni "faticose". Formare ad essere autonomi nel giudizio, sviluppando cioè una capacità critica e di auto-critica, per acquisire una proattività decisionale, che possa rendere gli individui autonomi nelle proprie azioni di scelta; le persone imparano a conoscersi, per accettarsi e valorizzare la proprie risorse, attitudini e disposizioni, interessi e valori.

Scelte in cui il soggetto "agente" (Bourdieu, 1995), creda ed investa (sia sul piano motivazionale sia su quello emotivo), per impegnarsi a gestire e superare le situazioni di difficoltà (possibili), nel percorso da lui individuato come corrispondente alla sua "autorealizzazione" (progetto di vita). Promuovere la capacità di posizionarsi attivamente nella vita sociale produttiva richiede «l'innalzamento dei livelli di consapevolezza sociale, di partecipazione, di responsabilità, di riflessività, il che va di pari passo con l'innalzamento dei livelli di apprendimento, nonché con lo sviluppo di abilità e competenze di pensiero critico, di riflessione, di oggettività»¹⁰, valorizzate e capitalizzate attraverso un modello di orientamento psico-socio-pedagogicamente ispirato a sostenere ogni persona nella sua progettualità esistenziale.

Si tratta di esprimere modalità intenzionali auto-orientative in cui i singoli individui non restano passivi destinatari di interventi direttivi. Fare assumere ai destinatari un ruolo primario nella progettazione dei piani d'intervento a loro diretti, qualitativamente autentici e realisticamente ancorati alla realtà e alle concrete opportunità esistenti sul territorio. Considerando anche l'alternativa, se le opportunità richieste sono allocate altrove, di saper indicare dove e come dirigersi verso alla meta, pensare a quali passaggi sarebbero ipotizzabili e con quali risorse (esistenti o da ricercare), per potersi realizzare.

⁹ A. Di Fabio, *The Psychology of Sustainability and Sustainable Development for Well-Being in Organizations*, in «Frontiers in Psychology», 2017. «La psicologia della sostenibilità e dello sviluppo sostenibile chiede una nuova consapevolezza mossa dalla necessità di raggiungere un benessere sostenibile da un punto di vista della prevenzione primaria. Questo comporta progettare e costruire lo sviluppo organizzativo ed il benessere attraverso la promozione di relazioni e resoconti positivi (Di Fabio 2017) nella vita di ogni giorno nei contesti organizzativi».

¹⁰ M. Striano, (a cura di), *Pratiche educative per l'inclusione sociale*, FrancoAngeli, Milano, 2010, p. 7.

La capacità di auto–orientarsi si definisce in termini di competenze generali quali «quelle relative alla capacità di conoscere sé stessi e di sviluppare le proprie potenzialità, di analizzare i propri interessi, le motivazioni, le caratteristiche di personalità, le modalità relazionali, le abilità cognitive, la rappresentazione di sé e lo sviluppo delle proprie potenzialità. Ugualmente importante è acquisire la capacità di imparare a leggere la realtà circostante, di stabilire relazioni fra sé stessi e il contesto di riferimento, di chiarire il significato che si attribuisce al mondo del lavoro e delle professioni e ai valori che si perseguono, di sviluppare la capacità di rapportarsi all’ambiente e al territorio e di affrontare in modo attivo la complessità e i cambiamenti formativi e occupazionali»¹¹.

Accade così che, da un lato, «le *condizioni* in cui gli individui costruiscono la loro esistenza individuale e che decidono la gamma e le *conseguenze* delle loro scelte arretrano (o sono rimosse) fuori dalla portata della loro influenza consapevole»¹². Dall’altro lato, «le condizioni istituzionali che determinano l’individuo non sono più soltanto eventi e condizioni che gli si impongono, ma anche conseguenze delle decisioni che lui stesso ha preso e che lui deve vedere ed elaborare come tali»¹³.

«L’abusato motto di Lucio Anneo Seneca (non esiste vento favorevole per il marinaio che non sa dove andare) spinge infatti verso una concezione di orientamento che, oltre a sottolineare la sua dimensione informativa, pare protesa a fornire mappe e strumenti alle persone, oltre che supporti motivazionali e procedurali per definire le mete che vogliono raggiungere. Purtroppo i moderni marinai non hanno solo un problema di mete, bussole e carte nautiche: navigano in un mare che nessuno può più dire con certezza da quali coste sia contornato, quanto distanti, quanto accoglienti o pericolose»¹⁴.

Sappiamo che non sempre il titolo di studio fornisce garanzie più rilevanti, a chi lo possiede, di un viaggio più confortevole (meno precario, meno mal pagato) e non sempre garantisce approdi sicuri (lavoro stabile, ben remunerato, socialmente riconosciuto). Lo stesso concetto di percorso, che presuppone punti di riferimento stabili lungo il tragitto e magari anche l’esistenza di sentieri già tracciati, forse da scoprire ma certo non da costruire, si rivela fallace: ma sono categorie *zombie* (Beck) che portiamo con noi dalla società industriale, non più adatte a descrivere il *parkour* che devono affrontare i nostri giovani (e non solo loro): un percorso originale che utilizza in modo creativo componenti urbane nate per altri impieghi.

La società liquida (Bauman) rende molto più difficile progettare percorsi di lungo respiro e le loro tappe intermedie (ad esempio un percorso di studi finalizzato ad una specifica carriera

¹¹ M.R. Mancinelli, *Op. Cit.*, 2002, p. 7.

¹² Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma–Bari, 2002, p. 13.

¹³ U. Beck, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma, 2000, p. 196.

¹⁴ M. Palumbo, Prefazione, in M. Schiavetta, *Op. Cit.*, 2018, pag. 11–12.

lavorativa); del pari, rende meno agevole leggere in chiave tradizionale gli indicatori di “successo” (denaro e “posizione”, ad esempio, *versus* popolarità e reputazione *nella web society*). La destandardizzazione delle vite che caratterizza la “generazione yo-yo” (Du Bois-Remond, Lopez Blasco, 2003) o la generazione *shuffle* (Benasso, 2013) vede le persone (soprattutto i giovani, ma non solo loro) impegnate in una eterna transizione in cui il percorso e non i punti di partenza o gli approdi danno senso a quel che fanno.

Aggiungendo a questo che la reversibilità delle scelte (scolastiche, personali, professionali) incide anche sulla possibilità di cumulare le esperienze e di capitalizzare le “prove” che, superate oggi, si ripresenteranno magari più difficili domani, in una continua competizione con se stessi. Rendersi conto che le diverse risorse di cui dispongono le persone non sono distribuite a caso, che le “capacitazioni” che dobbiamo produrre dipendono sia dalle risorse di cui dispongono le persone, sia dai *mediatori istituzionali* come la scuola o la formazione che permettono di trasformarle in modo efficace. Significa chiedersi come si possa ad un tempo riconoscere le disuguaglianze sociali e le loro influenze sui destini individuali (le ingiurie nascoste delle origini sociali di cui parlavano Cobb e Sennet nel lontano 1972) e organizzare le istituzioni *meso*, come la scuola, per abilitare le persone a ridurle e contrastarle, invece che a riprodurle in modo rassegnato e rancoroso¹⁵.

8.4. Dove puntare il cannocchiale: sostenibilità e lavoro decente

Nell’attuale società, della complessità e delle complessificazioni sociali, per comprendere come rendere più efficaci gli interventi delle politiche rivolte all’attuazione di progetti per l’orientamento permanente, lo sguardo ha bisogno di essere rivolto anche sui recenti risultati delle ricerche sulla psicologia della sostenibilità e del lavoro decente. La prima, occupandosi dello sviluppo sostenibile, è considerata una prospettiva di prevenzione primaria che può sviluppare ed educare al benessere nelle organizzazioni a tutti i differenti livelli: dal lavoratore, al gruppo, all’intero sistema organizzazione; includendo anche quei processi organizzativi nascosti, “sotterranei”¹⁶.

Oggi, le carriere lavorative sono “colpite” dalle condizioni del mercato del lavoro “strette” e dalla natura precaria che ne determinano un cambiamento e una trasformazione continui, poco prevedibili per gli individui (Blustein, Kenny, Di Fabio & Guichard, 2018). Si considera che le condizioni del mercato del lavoro, la disoccupazione, la sottoccupazione, il lavoro precario e le

¹⁵ Cfr. M. Palumbo, *Prefazione*, in M. Schiavetta, *Op. Cit.*, 2018, pag. 11–12.

¹⁶ Cfr. A. Di Fabio, *ibidem*.

ineguaglianze di reddito siano minacce reali per l'inclusione sociale in tutto il mondo, (ILO, 2008, 2017)¹⁷.

Per chiarire il legame tra la definizione dell'OIL di lavoro dignitoso e approccio psicologico al lavoro ci può essere utile la teoria della psicologia del lavoro di Duffy (Psychology of Working Theory – PWT – Duffy et al., 2016). Questa teoria è ancorata alla psicologia del *working framework* di Blustein (2013), che sottolinea la necessità di considerare il lavoro: 1) come un importante fattore determinante del benessere; 2) nell'interconnessione con altre sfere di vita; 3) come interessato da influenze socioeconomiche e politiche; 4) come copertura anche di attività non retribuite, come il *caregiving*; 5) come riguardante sia i lavoratori sia i non lavoratori che si sforzano di lavorare.

La PWT chiarisce che il lavoro dignitoso deve poter comprendere cinque caratteristiche: «a) condizioni di lavoro sicure, sia fisica che interpersonale (assenza di abuso fisico, mentale od emotivo); b) ore per il tempo libero e per il riposo adeguato; c) valori organizzativi che coesistano con i valori familiari e sociali; d) retribuzione adeguata; e) accesso all'assistenza sanitaria»¹⁸. L'accesso al lavoro dignitoso è limitato da fattori sociali e contestuali, come vincoli economici e processi di emarginazione. Inoltre, un lavoro dignitoso porta alla soddisfazione di tre tipi di bisogni umani: sopravvivenza, connessione sociale e autodeterminazione, che a loro volta predicono all'adempimento al lavoro ed al benessere generale.

La PWT postula inoltre che i fattori psicosociali, come la volizione del lavoro e l'adattabilità alla carriera, mediano le influenze del sociale e dei fattori contestuali sulle possibilità di svolgere un lavoro dignitoso (Duffy et al., 2016). La volizione del lavoro consiste «nella capacità percepita di fare scelte occupazionali nonostante i vincoli»¹⁹ dove i “vincoli” si riferiscono ad ostacoli reali o percepiti sia finanziari che strutturali. L'adattabilità professionale «è un costrutto psicosociale che denota le risorse di un individuo per affrontare i compiti attuali e previsti, le transizioni e i traumi, nei loro ruoli professionali»²⁰. Intervengono, fortunatamente, anche dei fattori moderatori come: la personalità proattiva, la coscienza critica, il supporto sociale, le condizioni economiche, che regolano la relazione tra vincoli economici, emarginazione ed accesso al lavoro dignitoso.

¹⁷ Cfr. J. Masdonatia, M. Schreiberb, J. Marcionettic, J. Rossiera, *Decent work in Switzerland: Context, conceptualization, and assessment*, in «Journal of Vocational Behavior», 110, 2019, pp. 12–27.

¹⁸ R.D. Duffy, D.L. Blustein, M.A. Diemer, & K.L. Autin, *The psychology of working theory*, in «Journal of Counseling Psychology», 2016, 63, p. 130.

¹⁹ R.D. Duffy, M.A. Diemer M, J.C. Perry, C. Laurenzi, & C.L. Torrey, *The construction and initial validation of the work volition scale*, in «Journal of Vocational Behavior», 80, p. 402.

²⁰ M.L. Savickas & E.J. Porfeli, *Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries*, in «Journal of Vocational Behavior», 80, 2012, p. 662.

L'opportuna contestualizzazione temporale e territoriale della mia ricerca sul fenomeno dei NEET può naturalmente costituire anche un limite, considerata la rapidità dei cambiamenti legislativi in termini di programmi con finanziamento pubblico destinati ai giovani. Il mio lavoro ritengo possa comunque essere utile per comprendere la dinamica processuale e gli effetti positivi degli interventi di promozione dell'inclusione lavorativa, considerando "Garanzia Giovani" come una delle possibili esperienze, utile in quanto realizzata e dunque analizzabile a partire dal punto di vista dei partecipanti stessi. Questo ragionamento ha guidato la mia scelta metodologica, certamente non *mainstream*, di adottare un approccio qualitativo "puro" (e dunque non propedeutico o complementare al qualitativo).

Per questo motivo ritengo che il "valore aggiunto" portato dall'adozione di questo approccio metodologico per lo studio del fenomeno dei NEET, se comparato con la letteratura e le ricerche esistenti sul tema che utilizzano approcci quantitativi è da ricercarsi nel paragrafo 8.2. p. (281), in cui sottolineo la necessità e l'urgenza di ricollocare, nel "pensare di ripensare" e così più consapevolmente progettare delle politiche per l'orientamento continuo, ben al centro di ogni azione l'individuo. Riconosco, anche, che dall'analisi di ricerche svolte sullo stesso oggetto del mio studio, che hanno privilegiato l'approccio quantitativo o "misto", ho potuto cogliere importantissimi suggerimenti ed interessanti spunti, per sviluppare e definire con maggiore chiarezza la mia esperienza di ricerca con l'utilizzo della GT costruttivistica.

Molto utili sono state le osservazioni che ho potuto raccogliere sui percorsi d'orientamento continuo svolti in Svizzera, dove ho potuto assistere di persona ad alcuni di questi interventi presso l'Università di Losanna; come anche la lettura di molti *report* su ricerche che hanno privilegiato la metodologia quantitativa o mista. Tra queste ultime, come già menzionato in questo mio lavoro di tesi (3.2.2. *Risultati prodotti al 20 luglio 2017 in Italia da GG*, p. 106), i *report* trimestrali (sia regionali sia nazionali) sui risultati di Garanzia Giovani forniti dall'ANPAL, che sono stati realizzati con una pura metodologia quantitativa. Oppure, le ricerche svolte in altri Paesi dell'Unione Europea, messe a disposizione sui siti istituzionali, gli stessi da me utilizzati durante l'analisi dei documenti ufficiali (4.4.3. *Documenti*, p. 149).

Infine, anche dalla collaborazione per il contributo, *L'insertion professionnelle des jeunes adultes ni en emploi, ni en formation, ni en stage (NEET)*²¹, di prossima uscita (2019). Nel confronto per questo contributo è chiaramente emerso come il termine NEET sia sempre più usato per coprire una pluralità di percorsi ed esperienze, complicandone la lettura del fenomeno

²¹ P. Handschin, M. Schiavetta, (sous presse), *L'insertion professionnelle des jeunes adultes ni en emploi, ni en formation, ni en stage (NEET)*, in J. Masdonati, K. Massoudi & J. Rossier (Eds.), *Repères pour l'orientation*. Lausanne, Suisse: Antipodes. Philippe Handschin, Université de Lausanne, Institut de Psychologie, Géopolis 4532, 1015 Lausanne, Suisse.

osservato. Indicatore di una situazione generalmente transitoria, nel percorso di vita degli individui, è indicativo delle attuali difficoltà di accesso sia ai mercati del lavoro sia alla formazione che della crescente complessità dei percorsi di transizione scuola–lavoro.

Sono stati proposti vari programmi, anche molto differenti da Paese a Paese, non solo nell’Unione Europea, per cercare un’integrazione più funzionale ed efficace nelle specifiche realtà sociali. Abbiamo visto come possono essere applicati diversi strumenti, anche consultando psicologi per aiutare le persone nelle situazioni NEET; quello che emerge con evidenza è la necessità di una ancor maggiore consapevolezza, affinché questi programmi siano costruiti e valutati in modo più rigoroso: “pensare di ripensare” le politiche per l’orientamento permanente che riconoscano l’individuo al centro.

Come sottolineato da Blustein, Connors–Kellgren, Olle e Diamonti (2017), il *targeting*, l’integrazione o la reintegrazione politica mirano più ad aumentare l’occupabilità delle persone e ad aumentare il numero di posti di lavoro. Riformulando più generalmente quello che già esiste più che agire sulle strutture sociali ed economiche in cui si opera concretamente. Anche se i programmi di lavoro sono importanti strumenti di intervento, ci uniamo alle posizioni di questi ricercatori evidenziandone l’urgenza di ripensare il presente, *in primis* ascoltando con sempre maggiore attenzione i bisogni di inclusione e sostenibilità delle persone.

È vitale, per un’inclusione sostenibile agire sulle strutture che mirano all’accesso al lavoro, al *mix* di formazione per un gran numero di persone; è imprescindibile che gli interventi “riabilitativi” proposti nei percorsi di orientamento permanente forniscano gli strumenti di auto–affermazione (*empowerment*) e di pensiero critico per accompagnare le persone ad autodeterminarsi in un lavoro dignitoso. Lavoro dignitoso significa migliori prospettive per lo sviluppo personale e per l’integrazione sociale, libertà di manifestare le proprie opinioni, di organizzarsi e di partecipare alle decisioni riguardanti la propria vita, dare pari opportunità di trattamento a tutte le donne e gli uomini (ILO, 1999)²².

²² La definizione di lavoro dignitoso è stata introdotta per la prima volta, a livello mondiale, dall’Organizzazione internazionale del lavoro nel 1999. Convinzione dell’ILO è che solo un lavoro dignitoso possa conferire all’occupazione quei contenuti che fanno di essa una risorsa per la stabilità individuale, familiare e sociale.

- Agnoli M.S., *Generazioni sospese. Percorsi di ricerca sui giovani Neet*, FrancoAngeli, Milano, 2015.
- Alberici A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Mondadori, Milano, 2002.
- Alfieri S., Sironi E., *Una generazione in panchina. Da NEET a risorsa per il paese*, Vita e Pensiero, Milano, 2017.
- Aleandri G., *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*, Armando Editore, Roma, 2011.
- Anderson M., *Multiple inference and gender differences in the effects of early intervention: A reevaluation of the Abecedarian, Perry preschool and early training projects*, in «Journal of the American statistical association», 2008.
- Arcidiacono C., Tuccillo F., *Ricerca interculturale e processi di cambiamento*, Melagrana, Napoli, 2010.
- Arosio L., *L'analisi documentaria nella ricerca sociale. Metodologia e metodo dai classici a Internet*, FrancoAngeli, Milano, 2013.
- Aubert N., Haroche C., *Farsi vedere: la tirannia della visibilità nella società di oggi*, Giunti, Milano, 2013.
- Arbuckle J.L., *Amos 6.0 user's guide*, SPSS Inc., Chicago, 2005.
- Arthur M.B., Rousseau D., *The boundaryless career. A new employment principle for a new organizational era*, Oxford University Press, New York, 1996..
- Khapova S.N., Wilderom C., *Career success in a boundaryless world*, in «Journal of Organizational Behavior», 26, 2, 2005.
- Bandura A., *L'autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson, Trento, 2000.
- *Self-efficacy mechanism in human agency*, in «American Psychologist», vol. 37, Stanford University, 1982.
- *Observational learning*, in J. H. Byrne (Ed.), «Encyclopedia of learning and memory», Macmillan, New York, 2003.
- Barbagli M., *Immigrazione e sicurezza in Italia*, il Mulino, Bologna, 2008.
- Barone C., *Le trappole della meritocrazia*, il Mulino, Bologna, 2012.
- Barbagli M., *Immigrazione e sicurezza in Italia*, il Mulino, Bologna 2008.

Bibliografia generale

- Bateson G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 2006.
- (1979), *Mente e Natura*, Adelphi, Milano, 2008.
- (1987), *Dove gli angeli esitano*, Adelphi, Milano, 2008.
- Battistelli F., *La fabbrica della sicurezza*, FrancoAngeli, Milano 2008.
- Bauman Z., *Modernità e ambivalenza*, il Mulino, Bologna, 1991.
- *La società dell'incertezza*, il Mulino, Bologna, 1999.
- *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano, 2000
- *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma, 2001.
- *Modernità liquida*, Laterza, Roma–Bari, 2002.
- *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza* il Mulino, Bologna, 2002.
- *Intervista sull'identità*, Laterza, Roma–Bari, 2003.
- *Lavoro, consumismo e nuove povertà*, Città Aperta, Troina, 2004.
- *Amore liquido*, Laterza, Roma–Bari, 2004.
- *Vite di scarto*, Laterza, Roma–Bari, 2005.
- Beck U., *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma, 2000.
- Becker G.S., *Human Capital*, Columbia University Press, New York, 1964.
- Benasso S., *Generazione Shuffle*, Aracne, Roma, 2013.
- Berger P.L., Luckmann T. (1995), *Lo smarrimento dell'uomo moderno*, Bologna, il Mulino, 2010.
- Bevilacqua P., *Miseria dello sviluppo*, Laterza, Roma, 2009.
- Biagi M., *I lavori "atipici" tra deregolazione e disciplina normativa*, in Montuschi L., Tiraboschi M., Treu T., (a cura di), *Marco Biagi. Un giurista progettuale. Scritti scelti*, Giuffrè, Milano, 2003.
- Biggio G., *Il counselling organizzativo*, Raffaello Cortina, Milano, 2007.
- Bison I., *Le opportunità di carriera*, in Schizzerotto A. (a cura di), «Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea», il Mulino, Bologna, 2002.
- Blustein D.L., *The Oxford handbook of the psychology of working*, Oxford University Press, New York, 2013. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199758791.001.0001>.
- Kenny M.E., Di Fabio A. & Guichard J., *Expanding the impact of the psychology of working: Engaging psychology in the struggle for decent work and human rights*, in «Journal of Career Assessment», 2018. <https://doi.org/10.1177/1069072718774002>.
- Masdonati J., & Rossier J., *Psychology and the International Labour Organization: The role of psychology in the Decent Work Agenda*. International Labour Organization, 2017. Retrieved from http://www.ilo.org/global/research/publications/WCMS_561013/lang-en/index.htm.

Bibliografia generale

- Boltanski L., *Gli attuali cambiamenti del capitalismo e la cultura del progetto*, in «Studi di Sociologia», 43, 4, 2005.
- Bourdieu P., *Sul concetto di campo in sociologia*, Armando Editore, Roma, 2010.
- *Ragioni pratiche. Sulla teoria dell'azione*, il Mulino: Bologna, 1995.
- Bovone L., (a cura di) *Storie di vita composita*, Vita e Pensiero, Milano, 1984.
- Brehm G., *Generationenbeziehungen in den Historien Herodots*, Wiesbaden, Harrossowitz, 2013.
- Bruscaglioni M., *Persona empowerment*, Franco Angeli, Milano, 2007.
- *Persona empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*, FrancoAngeli, Milano, 2016.
- Cardano M., *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*, Carocci, Roma, 2003.
- Carboni C. (a cura di), *Élite e classi dirigenti in Italia*, Laterza, Roma–Bari, 2007.
- Castel R., *Les metamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Fayard, Paris, 1995.
- Castells M., *End of Millennium, The Information Age: Economy, Society and Culture*, Vol. III. Malden, MA, Oxford, UK, Blackwell, 2010.
- Cepollaro G., *Le competenze non sono cose*, Guerrini e Associati, Milano, 2008.
- Charmaz K., *Constructing Grounded Theory. A practical Guide through Qualitative Analysis*, Sage, London, 2006.
- *Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods*, in *Handbook of Qualitative Research*, in «Handbook of qualitative research», (a cura di) N.K. Denzin, Y.S. Lincoln. 2a ed. Sage, Thousand Oaks, 2000.
- *Good days, bad days: the self in chronic illness and time*, Rutger University Press, New Brunswick (NJ), 1991.
- *Between positivism and postmodernism: implication for methods*, in N.K. Denzin, «Studies in Symbolic Interaction», Vol. 17, JAI Press, Greenwich, 1995.
- *Grounded Theory : Objectivist and Constructivists Methods*, in N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, «Handbook of Qualitative Research», Sage, London, 2000.
- *Situational Analysis. Grounded Theory After the Postmodern Turn*, Sage, Thousand Oaks, 2005.
- *Constructing Grounded Theory*, Sage, London, 2006.
- Bryant a., *The Sage book of Grounded Theory*, Sage, London, 2007.
- *Constructing Grounded Theory*, Sage publication Ltd, UK, 2014.

Bibliografia generale

- Chiarolanza C., De Gregorio E., *L'analisi dei processi psico-sociali. Lavorare con ATLAS.ti*, Carocci, Roma, 2007.
- Chisholm L., *Mannheim revisited: youth, generation and life-course*, Opening Session RC34-ISA World Congress, Brisbane, 2002.
- Cinque M., *In merito al talento. La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*, Ufficio Studi della Fondazione Rui, FrancoAngeli, Milano, 2013.
- (a cura di), *L'approccio qualitativo. Dai dati alla teoria nell'analisi sociologica*, Guerrini, Milano, 2006.
- Cicognani E., *Psicologia sociale e ricerca qualitativa*, Carocci, Roma, 2002.
- Cipriani R., *Compendio di sociologia*, Monolite Editrice, Roma, 2007.
- *L'analisi qualitativa. Teorie, metodi*, Armando, Roma, 2008.
- Bolasco S., (a cura di), *Ricerca qualitativa e computer. Teorie, metodi e applicazioni*, FrancoAngeli, Milano, 1995.
- Cobalti A., *Lo studio della mobilità*, Nuova Italia Scientifica, Roma, 1995.
- Cobb J., Sennet R., *The Hidden Injuries of Class*, Cambridge University Press, Cambridge, 1972.
- Colasanto M., Zucchetti E., *Mobilità e transizioni nei mercati del lavoro locali*, FrancoAngeli, Milano, 2008.
- Coppola L., *NVivo, un programma per l'analisi qualitativa*, FrancoAngeli, Milano, 2011.
- Corbetta P.G., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, il Mulino, Bologna, 1999.
- Corrao S., *Il focus group*, FrancoAngeli, Milano, 2000.
- Daskalaki M., Stara A., Imas, M. (2008), The 'Parkour Organisation': inhabitation of corporate spaces, *Culture and Organization*, 14(1).
- Del Core P., Ferraroli S., Fontana U. (a cura di), *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, LAS, Roma, 2005.
- Del Core P., *Atteggiamenti e stili decisionali degli adolescenti e dei giovani*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione*, XLV, 2007–1.
- De Masi D., *Il lavoro nella società post-industriale*, in F. Avallone (a cura di), *La metamorfosi del lavoro*, Franco Angeli, Milano, 1996.
- *Il futuro del lavoro*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano, 2003.
- De Rita G., *Il regno inerme. Società e crisi delle istituzioni*, Einaudi, Torino 2002.
- Di Fabio A., *Psicologia dell'orientamento*, Giunti, Firenze, 1998.
- *Manuale di psicologia dell'orientamento e career counseling nel XXI secolo*, Firenze, Giunti O.S., 2009.

- *The new purposeful identitarian awareness for the twenty-first century: Valorize themselves in the Life Construction from youth to adulthood and late adulthood*, in A. Di Fabio, J.L. Bernaud (Eds.), «The Construction of the Identity in 21st Century: A Festschrift for Jean Guichard», Nova Science, New York, 2014c.
- *Beyond fluid intelligence and personality traits in social support: The role of ability based emotional intelligence*, in «Frontiers in Psychology», 6, 395, 2015a.
- M.E. Kenny, *The contributions of emotional intelligence and social support for adaptive career progress among Italian youth*, in «Journal of Career Development», 2015.
- *Due meta-competenze chiave narrative per la nuova consapevolezza identitaria purposeful nel XXI secolo*, in «Counseling», vol. 7, 2014.
- *Promoting Sustainable Development and Well-Being in a Culturally Diverse World*. Keynote at the First international cross-cultural conference “Healthier societies fostering healthy organizations: A cross-cultural perspective” organized by the Department of Education and Psychology, University of Florence, May 26–27, 2017, Florence. Co-presidents F. Cheung, J.-M. Peirò, D. H. Saklofske, and F. van de Vijver.
- *The Psychology of Sustainability and Sustainable Development for Well-Being in Organizations*, in «Frontiers in Psychology», 2017.
- Di Francesco G., (a cura di), *Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*, PIAAC-OCSE, ISFOL, Roma, 2014.
- Du Bois-Reymond M., Lopez Blasco A., *Yoyo Transitions and Misleading Trajectories: from Linear to Risk Biographies of Young Adults*, in A. Lopez Blasco, W. McNeish, A. Walther (eds.), «Dilemmas of Inclusion; Young People and Policies for Transitions to Work in Europe», Policy Press, Bristol, 2003
- Duffy R.D., Diemer M.A., Perry J.C., Laurenzi C., & Torrey C.L., *The construction and initial validation of the work volition scale*, in «Journal of Vocational Behavior», 80, 400–411, 2012. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.04.002>.
- Blustein D.L., Diemer M.A., & Autin K.L., *The psychology of working theory*, in «Journal of Counseling Psychology», 2016, 63, 127–148. <https://doi.org/10.1037/cou0000140>.
- Domenici G., Margottini M., *L'orientamento diacronico formativo tra scuola e università*, in T. Gange (a cura di), «Orientamento nella progettualità educativa», Pensa Multimedia, Lecce, 2007
- Dey I., *Qualitative Data Analysis: A User Friendly Guide for Social Science*, Routledge, London, 1993.
- Elia. N. (1990), *La società degli individui*, Il Mulino, Bologna.

- Ferrarotti F., *Il lavoro fisso è l'araba fenice*, "Il Sole 24Ore", 28 aprile 1996.
- Festinger L., *La dissonanza cognitiva*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- Foucault M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino, 1976.
- Fournier G., Zimmermann H., Gauthier C., Masdonati J., Lachance L., *Vers l'élaboration d'un cadre d'analyse des parcours professionnels: l'éclairage de l'approche du Parcours de vie et des théories récentes en développement de carrière*, in *Éducation et vie au travail: Perspectives contemporaines sur les parcours de vie professionnelle*, Tome 2, Presses de l'Université Laval, 2016.
- Franchi M., *Mobili alla meta. I giovani tra università e lavoro*, Donzelli Editore, Roma, 2005.
- Fullin G., *Vivere l'instabilità del lavoro*, il Mulino, Bologna, 2004.
- Gardner H., *L'educazione alle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica*, Anabasi, Milano, 1995.
- *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano, 2007.
- Gentili C., *Scuola e impresa. Teorie e casi di partnership pedagogica*, FrancoAngeli, Milano, 2012.
- Giaccardi C., Magatti M., *L'io globale. Dinamiche della socialità contemporanea*, Laterza, Bari-Roma, 2003.
- Gianturco G., *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*, Guerini Scientifica, Milano, 2005.
- Giddens A., *Le conseguenze della modernità*, il Mulino, Bologna 2002.
- Giuliano L., La Rocca G., *L'analisi automatica e semi-automatica dei dati testuali. Software e istruzioni per l'uso*, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, <http://www.ledonline.it>, 2008.
- Glaser B.G., Strauss A.L. (1967), *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitativa*, Armando Editore, Roma, 2009.
- *Time for Dying*, Aldine, Chicago, 1968.
- Glaser B.G., *Theoretical Sensitivity: Advances in the methodology of Grounded Theory*, Sociology Press, Mill Valley (CA), 1978).
- *Basics of Grounded Theory Analysis. Emergence vs Forcing*, Sociology Press, Mill Valley (CA), 1992.
- *Doing Grounded Theory. Issues and Discussion*, Sociology Press, Mill Valley (CA), 1998.
- *The Grounded Theory perspective: Conceptualization Contrasted with Description*, Sociology Press Mill, Valley (CA), 2001.
- *Doing Formal Grounded Theory*, in A. Bryant, K. Charmaz, "The Sage book of Grounded Theory", London: Sage, London, 2007.

- Goffman E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, il Mulino, Bologna, 1969.
- Gordon R.L., *Interviewing: Strategy, techniques, and tactics*, Dorsey, Homewood, 1975.
- Guglielmi D., D'Angelo M.G., (a cura di), *Prospettive per l'orientamento. Studi ed esperienze in onore di Maria Luisa Pombeni*, Carocci, Roma, 2011.
- Guichard J., Huteau M., *Psicologia dell'orientamento professionale. Teorie e pratiche per orientare la scelta negli studi e nelle professioni*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.
- *Career guidance, education, and dialogues for a fair and sustainable human development*, Inaugural conference of the UNESCO chair of Lifelong guidance and counselling, University of Wroclaw, Poland, 2013.
- Hage S.M., Romano J.L., Conyne R.K., Kenny M., Matthews C., Schwartz J.P., Waldo M., *Best practice guidelines on prevention practice, research, training, and social advocacy for psychologists*, in «The Counseling Psychologist», 35(4), 2007.
- Hall D., *Careers in organizations*, Foresman and Company, Glenview, 1976.
- Handschin P., Schiavetta M., (sous presse), *L'insertion professionnelle des jeunes adultes ni en emploi, ni en formation, ni en stage (NEET)*, in J. Masdonati, K. Massoudi & J. Rossier (Eds.), *Repères pour l'orientation*. Lausanne, Suisse: Antipodes. Philippe Handschin, Université de Lausanne, Institut de Psychologie, Géopolis 4532, 1015 Lausanne, Suisse.
- ISFOL, *Modelli e strumenti a confronto: una rassegna sull'orientamento*, FrancoAngeli, Milano, 2002.
- *Apprendimento di competenze strategiche*, FrancoAngeli, Milano, 2003.
- *Rapporto orientamento 2009. L'offerta di orientamento in Italia*, I libri del Fondo sociale europeo, 2010.
- *Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa*, I Libri del Fondo Sociale, Roma, 2012.
- Kahneman D., Diener E., Schwarz N., *Wellbeing: The foundations of hedonic psychology*, Russell Sage Foundation, New York, NY, 1999.
- Kenny M.E., Di Fabio A., Minor K., *Emotional intelligence: School-based research and practice in Italy*, in M.J. Furlong, R. Gilman, E.S. Huebner (Eds.), «Handbook of positive psychology in the schools» (2nd ed.), Routledge Taylor and Francis, New York, 2014.
- Kenny M.E., Hage S.M., *The next frontier: Prevention as an instrument of social justice*, in «The Journal of Primary Prevention», 30, 2009.
- Jovanovic B., *Firm specific capital and turnover*, in «Journal of Political Economy», 87, 6, 1979.
- Kohli M., *Il mondo che abbiamo dimenticato: una rassegna storica del corso di vita*, in «La Rivista delle Politiche Sociali», 3, 2007.

Bibliografia generale

- Kowsk B.J., Rasch R., Wiley J., *Millennials' (Lack of) Attitude Problem: An Empirical Examination of Generational Effects on Work Attitudes*, in «Journal of Business and Psychology», Volume 25, Issue 2, June 2010.
- Krueger R.A., *Focus groups: A practical guide for applied research*, Sage, Newbury Park, CA, 1994.
- La Rosa M., Meda D., (a cura di), *Il problema del lavoro, il lavoro come problema: un confronto italo-francese sui temi del futuro del lavoro, dell'occupazione e della partecipazione*, in «Sociologia del lavoro», 69, 1998.
- Lewis S., Rapoport R., Gambles R., *Reflections on the integration of paid work and the rest of life*, in «Journal of Managerial Psychology», 18, 8, 2003.
- Lent R.W., Brown S.D., Hackett G., *Toward a unified social cognitive theory of career/academic interest, choice, and performance*, in «Journal of Vocational Behavior» [Monograph], 45, 1996.
- Lipovetsky G., *Le bonheur paradoxal. Essai sur la société d'hyperconsommation*, Paris, 2006.
- Livi Bacci M., *Avanti giovani, alla riscossa. Come uscire dalla crisi giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna, 2008.
- Lupton D., *Il rischio. Percezione, simboli, culture*, il Mulino, Bologna, 2003.
- Madonna G., *La psicologia ecologica*, Franco Angeli, Milano, 2010.
- Magatti M., De Benedittis M., *I nuovi ceti popolari. Chi ha preso il posto della classe operaia*, Feltrinelli, Milano, 2006.
- Mancinelli M.R., *L'orientamento dalla A alla Z*, Vita e Pensiero, Milano, 2002.
- Maneri M., *Si fa presto a dire sicurezza. Analisi di un oggetto culturale*, in «Etnografia e Ricerca Qualitativa», n. 2, 283–309, 2013.
- *L'immigrazione nei media. La traduzione di pratiche di controllo nel linguaggio in cui viviamo*, ANUAC, Rivista dell'Associazione Nazionale Universitaria Antropologi Culturali, 1, 1: 24–37, 2012.
- Mannheim K. (1974), *Sociologia della conoscenza*, Dedalo, Bari, 2000.
- Mascherini M., Salvatore L., Meierkord A., Jungblut J.M. (Eurofound), *NEETs Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2012.
- Masdonatia J., Schreiberb M., Marcionettic J., Rossiera J., *Decent work in Switzerland: Context, conceptualization, and assessment*, in «Journal of Vocational Behavior», 110 (2019) 12–27.
- Mastropaolo A., *Antipolitica. All'origine della crisi politica italiana*, Ancora, Napoli, 2000.
- Mattina E., *Disoccupazione la vincibile armata*, Guerini, Milano, 2001.

- Merton R.K., *Social Theory and Social Structure*, Free Press, New York, 1949.
- Montuschi L., Tiraboschi M., Treu T. (a cura di), *Marco Biagi. Un giurista progettuale. Scritti scelti*, Giuffrè, Milano, 2003.
- Morin E., *Sette lezioni sul pensiero globale*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2016.
- Morgan J., Farsides T., *Measuring meaning in life*, in «Journal of Happiness Studies», 10(2), 2009.
- Morrow S.L., *Quality and Trustworthiness in Qualitative Research in Counseling Psychology*, in «Journal of Counseling Psychology», 2005, Vol. 52, No. 2, 250–260.
- Mucchielli R., *Apprendere il counseling*, Erickson, Trento, 1987.
- Mura A., *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*, Franco Angeli, Milano, 2005.
- Nota L., Soresi S., *Sfide e nuovi orizzonti per l'orientamento. Metodologie e buone pratiche*, Giunti, Firenze, 2010.
- Novak M., *Lo spirito del capitalismo democratico e il cristianesimo*, Studium, Roma, 1987.
- Noworol C., *Lifelong guidance*, in «Journal for Perspectives of Economic Political and Social Integration», Vol. 17, 2011.
- Oggioni E., Rolandi A. (a cura di), *Performance improvement*, Milano, Etas, 1998...
- Orefice P., *Educazione e formazione. La prospettiva del processo formativo nel lifelong learning*, in AA.VV., 2000.
- Pacifico M., Coppola L., *NVivo: una risorsa metodologica. Procedure per l'analisi dei dati qualitativi*, FrancoAngeli, Milano, 2010.
- Palumbo M., *Il Processo di Valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- Garbarino E., *Stumenti e strategie della ricerca sociale. Dall'interrogazione alla realizzazione*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- Patton M.Q., *Qualitative evaluation and research methods*, CA: Sage, Beverly Hills, 1990.
- *Qualitative Research & Evaluation Methods*, Sage Publications, Inc. 2002.
- Pennisi M., Lavanco G. (a cura di), *La politica buona*, FrancoAngeli, Milano, 2016.
- Pera M., *Senza radici. Lettera a Marcello Pera*, Mondadori, Milano, 2004.
- Perucca A., (a cura di), *L'orientamento tra miti, mode e grandi silenzi*. Amaltea, L'Aquila, 2003.
- Piazza R., Tuozi C. (a cura di), *La formazione diffusa. Il processo educativo in età adulta*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2000.
- Piccardo C., *Empowerment*, Raffaello Cortina, Milano, 1995.
- Piketty T., *Le Capital au XXI^e siècle*, Seuil, Paris, 2013.
- Pombeni M.L., D'Angelo M.G., *L'orientamento di gruppo*, NIS, Roma. 1994.

Bibliografia generale

- Pombeni M.L., *Orientamento scolastico e professionale*, Il Mulino, Bologna, 1996.
- Rawls J., *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano, 1982.
- Reggio P., Righetti E. (a cura di), *L'esperienza valida*, Carocci, Roma, 2013.
- Rogers C., *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze, 1994.
- Romito M., *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianze nelle transizioni scolastiche*, Guerini Scientifica, Milano, 2016.
- Rosa H., *Beschleunigung - Die Veränderung Zeitstrukturen der in der Moderne*, Columbia University Press, 2012.
- Ryan R.M., Deci E.L., *To be happy or to be self-fulfilled: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being*, in S. Fiske (Ed.), «Annual Review of Psychology», Vol. 52, Palo Alto, CA: Annual Reviews 2001.
- Ricolfi L., *La ricerca qualitativa*, Carocci, Roma, 1997.
- Ryff C.D., Singer B.H., *Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being*, in «Journal of Happiness Studies», 9, 2008.
- Rosina A., *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*, Le nuove bussole, Milano, 2015.
- Saraceno C. (a cura di), *Età e corso della vita*, il Mulino, Bologna, 2001.
- *Il welfare. Modelli e dilemmi della cittadinanza sociale Disponibilità immediata*, il Mulino, Bologna, 2013.
- Savickas M.L., *Career counseling*, American Psychological Association, Washington, DC, 2011.
- & Porfeli E.J., *Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries*, in «Journal of Vocational Behavior», 80, 661–673, 2012.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>.
- Schein E.H., *La consulenza di processo*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
- Schiavetta M., *Lavorare sapendo ascoltare. Competenze di counseling per il sociale*, Aracne, Roma, 2017.
- S. Startari, *Career Calling: Lights and Shadows*, in «Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions», (a cura di) V. Boffo, M. Fedeli, Firenze University Press, Firenze, 2018.
- *Transumanze generazionali. Complessità e complessificazioni sociali*, Aracne, Roma, 2018.
- Schizzerotto A. (a cura di), *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*, il Mulino, Bologna, 2002.
- Scriven M., *Die Methodologie der Evaluation*, in «Evaluation», 1972.

- *Objectivity and subjectivity in educational research*, in L. G. Thomas (Ed.), «Philosophical redirection of educational research: The seventy-first yearbook of the National Society for the Study of Education», University of Chicago Press, Chicago, 1972.
- *Evaluation thesaurus*, Sage Publications, Inc., Thousand Oaks, CA, US, 1991.
- Seligman M.E.P., *Imparare l'ottimismo. Come cambiare la vita cambiando il pensiero*, Giunti Edizioni: Firenze, 2009.
- *Positive psychology, positive prevention, and positive therapy*, in C.R. Snyder, S.J. Lopez (Eds.), «Handbook of positive psychology», Oxford University Press, New York, 2002.
- Csikszentmihalyi M., *Positive psychology: An introduction*, American Psychological Association, Washington, DC, 2000.
- Sen, A.S. *La ricchezza della ragione. Denaro, valori, identità*, il Mulino, Bologna, 2000.
- Sennett R., *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo nella vita personale*, Feltrinelli, Milano, 1999.
- *La cultura del nuovo capitalismo*, il Mulino, Bologna, 2006.
- Siegel D.J., *Mindfulness e cervello*, Cortina Raffaello, Milano, 2009.
- Sorokin P.A., *Mode e utopie nella società moderna e scienze collegate*, Universitaria Barbera, Firenze, 1965.
- Stewart D.W., Shamdasani P.N., *Focus groups: Theory and practice. Applied social research methods series*, CA: Sage Publications Thousand Oaks, Inc., 1990.
- Strati A., *La scoperta della Grounded Theory*, Armando Editore, Roma, 2009.
- Striano M. (a cura di), *Pratiche educative per l'inclusione sociale*, Franco Angeli, Milano, 2010.
- M. Tarozzi M., *Che cos'è la grounded theory*, Carocci, Roma, 2008. Cfr. M.L.
- Tebano E., *Le nuove (mezze) stagioni della vita. Aumentano le fasce di età: tra giovani-adulti e grandi-anziani oggi sono nove*. Corriere della Sera. Venerdì 29 Marzo 2013.
- Terracciano A., McCrae R.R., Costa P.T. Jr., *Factorial and construct validity of the Italian Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)*, in «European Journal of Psychological Assessment», 19, 2003.
- Triglia C., *Nord e Sud: se il Belpaese si spezza. Permane nel Mezzogiorno l'esigenza di un governo centrale in grado di guidare, e 'foraggiare', lo sviluppo. Nel Settentrione cresce invece la tendenza alla regionalizzazione. La questione dei nazionalismi periferici. Si profila un conflitto insanabile?*, in «Limes», quaderno speciale uscito il 9 ottobre 2012.
- Tuckre L.R., Lewis C., *A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis*, in «Psychometrika», 38(1), 1973.
- Vattovani P., *La governance dell'orientamento*, in D. Guglielmi, M.G. D'Angelo, 2011.

Bibliografia generale

- Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio*, Laterza Roma–Bari, 1934.
- Walls T.A., Little T.D., *Relations Among Personal Agency, Motivation, and School Adjustment in Early Adolescence*, in «Journal of Educational Psychology», Vol 97(1), Feb 2005.
- Waterman A.S., Schwartz S.J., Zamboanga B.L., Ravert R.D., Williams M.K., Bede Agocha V., Donnellan M.B., *The Questionnaire for Eudaimonic Well-Being: Psychometric properties, demographic comparisons, and evidence of validity*, in «The Journal of Positive Psychology», 5, 2010.
- Watson D., Clark L.A., Tellegen A., *Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales*, in «Journal of Personality and Social Psychology», 54(6), 1988.
- Wolcott H.F., *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation*, SAGE Publications, London, 1994.
- Wood A.M., Linley P.A., Maltby J., Baliousis M., Joseph S., *The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the Authenticity Scale*, in «Journal of Counseling Psychology», 55(3), 2008.
- Young M. (1958), *L'avvento della meritocrazia*, Edizioni di Comunità, Roma, 2014.
- Zani B., *Il contributo della psicologia di comunità alla elaborazione di strumenti teorici e operativi*, in D. Guglielmi, M.G. D'Angelo, 2011.
- Zuccotti C.V., O'Reilly J., *First Ethnicity, Gender and Household Effects on Becoming NEET: An Intersectional Analysis*, in «Sage journals» 16, 2018.

DOCUMENTI

- ANPAL. *L'attuazione della Garanzia Giovani. Rapporto trimestrale 2*, 2017.
- ANUAC, *L'immigrazione nei media. La traduzione di pratiche di controllo nel linguaggio in cui viviamo*”, Rivista dell'Associazione Nazionale Universitaria Antropologi Culturali, 1, 1.
- Caritas–Migrantes, *Immigrazione. Dossier statistico*, 2008.
- Cedefop, *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Publications Office, Luxembourg, Cedefop reference series, No 104, 2015.

Bibliografia generale

- A. Cefis, *La Grande Trasformazione del Lavoro – Come incide l’innovazione tecnologica sul futuro del lavoro?* in Bollettino ADAPT, 7 aprile 2015, n. 13.
- Chisholm L., *Mannheim revisited: youth, generation and life-course*, Opening Session RC34-ISA World Congress, Brisbane, (7–13 luglio), 2002.
- Corte Europea, Relazione speciale n. 5/2017, “*Disoccupazione giovanile: le politiche dell’UE hanno migliorato la situazione? Una valutazione della Garanzia per i giovani e dell’Iniziativa a favore dell’occupazione giovanile*”.
- De Paola M., *La tragedia della disoccupazione giovanile*, in La Voce.info del 15.03.16
- Eurispes, Rapporto Italia, 2015.
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, *NEETs Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2012.
- E.U., Documento di lavoro dei Servizi della Commissione delle Comunità Europee. *Memorandum di Lisbona*, 2000.
- EUROFOUND, *Social inclusion of young people*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2015.
- EUROSTAT, *Demographic balance*, 2016.
- Giubileo F., Pastore F., *Politiche efficaci per i giovani in cerca di lavoro*, in Lavoce.info, 26.02.16
- ISTAT, *Noi Italia. 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo*.
- ISTAT Rapporto annuale, 2017.
- LaPolis–Demos, 2009.
- Limes, 2009,
- Limes, quaderno speciale uscito il 9 ottobre 2012, *Nord e Sud: se il Belpaese si spezza. Permane nel Mezzogiorno l’esigenza di un governo centrale in grado di guidare, e ‘foraggiare’, lo sviluppo. Nel Settentrione cresce invece la tendenza alla regionalizzazione. La questione dei nazionalismi periferici. Si profila un conflitto insanabile?*
- Maneri M., *L’immigrato nei media. La traduzione di pratiche di controllo nel linguaggio in cui viviamo*, ANUAC, 1(1), 2012.
- Marostica F., *Orientamento: risorse normative (e non solo)*, in Rivista dell’istruzione 4 – 2009.
- Maselli I., *Il mistero delle politiche attive*, @bollettinoADAPT, 25 marzo 2015, www.bollettinoadapt.it.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *Prospettive di sviluppo di un sistema nazionale di orientamento*, 2004.
- MIUR, *Guida Operativa relativa all’Alternanza Scuola–Lavoro*, 09 ottobre 2015,

Bibliografia generale

- MIUR, *“Linee guida per l’orientamento permanente”* circolare del 19 febbraio 2014.
- Nardella L., *Il lavoro che cambia e il modello di società che abbiamo costruito*, in <http://www.bollettinoadapt.it/il-lavoro-che-cambia-e-il-modello-di-societa-che-abbiamo-costruito/> @bollettinoADAPT, 3 giugno 2015.
- OCSE, *Italia maglia nera per spesa istruzione. Neet un ragazzo su 4. Troppi letterati e pochi economisti*. 12 settembre 2017.
- Olivieri L., *Garanzia Giovani: il finanziamento ai servizi per il lavoro delle province previsto dalla legge n. 190/2014*, in Bollettino ADAPT, 11 marzo 2015.
- PIAAC–OCSE, *Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*, (a cura di G. Di Francesco), Roma: ISFOL, 2014.
- Pucciarelli M., *Flop “Garanzia giovani”, solo l’1% degli iscritti trova lavoro stabile col piano di tirocinio*, in «La Repubblica» edizione di Genova, 2/11/2017.
- Rapporto “Occupazione e sviluppi sociali in Europa” (ESDE) della Commissione europea, luglio 2017.
- SIA, Decreto interministeriale del 26 maggio 2016.

SITOGRAFIA

- <http://www.eurispes.eu/>.
- <http://www.isfol.it/>.
- <http://www.miur.it/>.
- <http://www.metis.progedit.com/>.
- <http://www.competenzestrategiche.it/>.
- <http://noi-italia.istat.it/>.
- <http://www.ansa.it/>. lavoro.gov.it/stampa-e-media/Comunicati/Pagine/Garanzia-Giovani/.
- <http://www.garanziagiovani.gov.it/Pagine/default/>.
- <http://www.anpal.gov.it/Dati-e-pubblicazioni/>.
- <http://www.garanziagiovani.gov.it/Pagine/Regione-Liguria.aspx/>.
- <http://www.garanziagiovani.gov.it/Pagine/default.aspx/>.
- <http://ec.europa.eu/social/home/>. <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1079&langId=it/>.
- <http://www.lavoro.gov.it/stampa-e-media/Comunicati/Pagine/Garanzia-Giovani/>.

Bibliografia generale

<http://www.garanziagiovani.gov.it/Pagine/default/>.
https://excelsior.unioncamere.net/index.php?option=com_bollettini/.
<http://www.garanziagiovani.gov.it/Pagine/Regione-Liguria/>.
<http://www.giovaniliguria.it/formazione-e-lavoro/garanzia-giovani/>.
https://genova.repubblica.it/cronaca/2017/11/02/news/flop_garanzia_giovani_solo_1_1_degli_iscritti_trova_lavoro_stabile_col_piano_di_tirocinio-179975723/.
<http://www.lavoce.info/archives/39733/politiche-efficaci-per-i-giovani-in-cerca-di-lavoro/>.
http://www.adnkronos.com/lavoro/dati/2017/06/21/cervelli-fuga-mila-lasciano-italia-per-trovare-lavoro_12g9j4JfNjgkZrUKm6kOmK.html?refresh_ce/.
<https://www.istat.it/it/files/2017/05/Sintesi.pdf/>.
<http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/italian/sviluppo-di-una-politica-di-orientamento-permanente-il-resource-kit-europeo/>.
http://www.nelmerito.com/index.php?option=com_content&task=view&id=/.
<http://www.sorprendo.it/orientare-professioni/news/88-orientamento-sfida-politiche-impiego/>.
<http://europalavoro.lavoro.gov.it/EuropaLavoro/Mi-oriento/Servizi-di-orientamento-professionale/>.
<http://www.ilpost.it/2015/10/09/come-cambiano-le-politiche-attive-con-il-jobs-act/>.
<http://anpal.gov.it/Pagine/default.aspx/>.
<http://www.alessandrorosina.it/libri/neet-giovani-che-non-studiano-e-non-lavorano/>.
<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1079&langId=it/>.
<http://www.lavoro.gov.it/stampa-e-media/Comunicati/Pagine/Garanzia-Giovani/>.
<http://www.garanziagiovani.gov.it/Pagine/default/>.
<http://www.anpal.gov.it/Dati-e-pubblicazioni/Documents/Rapporto-trimestrale-GG/>.
https://excelsior.unioncamere.net/index.php?option=com_bollettini/.
<http://www.garanziagiovani.gov.it/Pagine/Regione-Liguria/>.
<http://www.giovaniliguria.it/formazione-e-lavoro/garanzia-giovani/>.
<https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2015/labour-market-social-policies/social-inclusion-of-young-people/>.
<http://www.archivio.formazione.unimib.it/DATA/Insegnamenti/>.
<http://europa.eu/rapid/press-release/>.
http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_orientamento.pdf/.
<http://www.garanziagiovani.gov.it/Monitoraggio/Pagine/default.aspx/>.
<https://it.blastingnews.com/lavoro/2017/10/istat-sono-32-milioni-gli-under-35-che-non-studiano-e-non-lavorano-002125029.html/>.

Bibliografia generale

- <http://www.garanziagiovani.gov.it/Report%20Monitoraggio/Documento-Monitoraggio-Garanzia-Giovani-21luglio-2017.pdf/>.
- <http://www.lavoro.gov.it/stampa-e-media/Comunicati/Pagine/Garanzia-Giovani-il-programma-rifinanziato-con-di-nuove-risorse.aspx/>.
- <https://medium.com/the-mission/the-14-most-destructive-millennial-myths-debunked-by-data-aa00838eecd6/>.
- <https://www.wired.it/attualita/media/2018/03/02/chi-sono-millennial/>.
- <http://eastwest.eu/it/opinioni/millennials-giovani-mondo/neet-giovani-lavoro/>.
- <http://storiaefuturo.eu/contributo-karl-mannheim-allanalisi-delle-generazioni/>.
- <http://www.garanziagiovani.gov.it/Pagine/Regione-Liguria.aspx/>.
- <http://www.garanziagiovani.gov.it/Pagine/default.aspx/>.
- https://genova.repubblica.it/cronaca/2017/11/02/news/flop_garanzia_giovani/.

Ringraziamenti

Ringrazio per tutto l'aiuto, i consigli e le correzioni ricevute durante questi tre anni di lavoro, all'interno delle successive fasi della mia ricerca,

il prof. Gudo Amoretti, che ha accettato di essere il mio *tutor* di dottorato, sempre pronto a rimettermi in carreggiata,

il prof. Jonas Masdonati dell'Università di Losanna, mio co-*tutor* di dottorato, sempre molto disponibile a confronti critici e costruttivi,

e in particolar modo il prof. Mauro Palumbo, Coordinatore del Dottorato in Scienze Sociali (Ciclo XXXI), con il quale puntualmente mi sono confrontato sui temi del programma Garanzia Giovani.